Année 1951. — N° 19. Le Numéro : 7 francs. Mercredi 11 Avril 1951.

JOURNAL OFFICIEL

DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

DÉBATS DE L'ASSEMBLÉE DE L'UNION FRANÇAISE

COMPTE RENDU IN EXTENSO DES SÉANCES
QUESTIONS ÉCRITES ET RÉPONSES DES MINISTRES A CES QUESTIONS

Abonnements à l'Édition des DÉBATS DE L'ASSEMBLÉE DE L'UNION FRANÇAISE :
MÉTROPOLE ET FRANCE D'OUTRE-MER : 400 fr. ; ÉTRANGER : 800 fr.
(Compte chèque postal: 9063.13, Paris.)

PRIÈRE DE JOINDRE LA DERNIÈRE BANDE aux renouvellements et réclamations | DIRECTION, RÉDACTION ET ADMINISTRATION QUAI VOLTAIRE, N° 31, PARIS-7e | POUR LES CHANGEMENTS D'ADRESSE AJOUTER 20 FRANCS

SESSION DE 1951 — COMPTE RENDU IN EXTENSO — 19e SEANCE

Séance du Mardi 10 Avril 1951.

SOMMAIRE

1. — Procès-verbal : M. Boussenot. — Adoption.

2. — Excuse.

3. — Dépôt de demandes d'avis.

4. — Proposition de modification à la composition d'une commission.

5. — Réponse de M. le ministre de la France d'outre-mer aux deux questions orales suivantes (conformément à la procédure prévue par les articles 86, 88 et 89 du règlement) :

1° M. Jousselin demande à M. le ministre de la France d'outre-mer, à l'occasion de la récente conférence à Paris des directeurs de l'enseignement outre-mer, quelle est la politique scolaire qui sera adoptée et mise en pratique dans les territoires d'outre-mer et territoires associés, en particulier :

a) Pour l'élaboration des programmes et l'organisation des examens adaptés aux besoins propres de chaque territoire ;

b) Pour l'établissement des relations entre le ministère de la France d'outre-mer et le ministère de l'éducation nationale ;

c) Pour la réalisation de la décentralisation de l'enseignement outre-mer ;

2° M. Catrice demande à M. le ministre de la France d'outre-mer de vouloir bien exposer quelles sont les intentions de son ministère vis-à-vis des programmes et des tendances pédagogiques de l'enseignement du premier degré à Madagascar et en particulier de vouloir bien indiquer à propos de la fusion prévue de l'enseignement pour Européens et de l'enseignement pour autochtones à Madagascar, quelle sera la place qui sera maintenue à la langue malgache et à l'histoire et à la géographie malgaches dans l'enseignement du premier degré.

Arrêtés désignant MM. Masselot, Neuville, Debayle, Ziégié, comme commissaires du Gouvernement.

MM. Jousselin, Catrice, Sérot, Boiteau, Zinsou, Gentet, Aujoulat, secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer, Julien, Savi de Tové, Barbé, Lombardo, Mlle Le Ber.

Renvoi de la suite de l'ordre du jour à une prochaine séance.

6. — Modification à la composition d'une commission.

7. — Règlement de l'ordre du jour.

PRESIDENCE DE M. FOURCADE

(La séance est ouverte à quinze heures.)

— 1 —

PROCES-VERBAL

M. le président. Le procès-verbal de la séance du jeudi 22 mars 1951 a été affiché et distribué.

Il n'y a pas d'observation ?...

M. Georges Boussenot. Je demande la parole.

M. le président. La parole est à M. Boussenot.

M. Georges Boussenot. Dans le *Journal officiel* de la dernière séance, page 309, 1re colonne, je relève une petite erreur dans l'intervention très brève que j'ai faite lors de la discussion sur la caisse de soutien du coton. J'ai dit que, dans la répartition du montant de la vente du coton, 1.000.047.000 francs avaient été affectés à la caisse de soutien ; le *Journal officiel* me fait dire : 1.000.042.000 francs seulement.

En second lieu, on m'a fait dire : « Y a-t-il en France un seul producteur agricole qui touche 50 ou 30 p. 100 du prix de réalisation de sa récolte ? ». Il faut lire : « ...50,33 p. 100 du prix de réalisation de sa récolte ? »

M. le président. Les rectifications figureront au *Journal officiel*.

Il n'y a pas d'autre observation ?...

Le procès-verbal est adopté.

— 2 —

EXCUSE

M. le président. Mme la princesse Ping Peang Yukanthor s'excuse de ne pouvoir assister à la séance.

— 3 —

DEPOT DE DEMANDES D'AVIS

M. le président. J'ai reçu de M. le président de l'Assemblée nationale une demande d'avis sur le projet de loi relatif au développement des dépenses d'investissement pour l'exercice 1951 (réparation des dommages de guerre et investissements économiques et sociaux) (rapports n°s 12694 et 12698 A. N.).

La demande d'avis sera imprimée sous le n° 91, distribuée, et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyée à la commission des affaires financières. (*Assentiment.*)

J'ai reçu de M. le président du conseil des ministres une demande d'avis sur le projet de décret, présenté par M. le ministre de la France d'outre-mer, portant application au territoire des Comores des dispositions de la loi du 25 mars 1949 revisant certaines rentes viagères.

La demande d'avis sera imprimée sous le n° 92, distribuée, et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyée à la commission de la législation, de la justice, de la fonction publique et des affaires administratives et domaniales. (*Assentiment.*)

J'ai reçu de M. le président du conseil des ministres une demande d'avis sur le projet de décret, présenté par M. le ministre de la France d'outre-mer, portant application au territoire de la Nouvelle-Calédonie et dépendances des dispositions de la loi du 25 mars 1949 revisant certaines rentes viagères.

La demande d'avis sera imprimée sous le n° 93, distribuée, et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyée à la commission de la législation, de la justice, de la fonction publique et des affaires administratives et domaniales. (*Assentiment.*)

J'ai reçu de M. le président du conseil des ministres une demande d'avis sur un projet de décret, présenté par M. le ministre de la France d'outre-mer, portant application au territoire de Madagascar et dépendances des dispositions de la loi du 25 mars 1949 revisant certaines rentes viagères.

La demande d'avis sera imprimée sous le n° 94, distribuée et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyée à la commission de la législation, de la justice, de la fonction publique et des affaires administratives et domaniales. (*Assentiment.*)

— 4 —

PROPOSITION DE MODIFICATION A LA COMPOSITION D'UNE COMMISSION

M. le président. J'ai été saisi d'une proposition de modification dans la composition de l'intercommission chargée de l'étude du régime domanial et de la propriété foncière dans les territoires d'outre-mer et les territoires associés.

Le groupe communiste propose M. Barbé pour remplacer Mlle Lafon.

Conformément à l'article 24 du règlement, il va être procédé à l'affichage de cette candidature.

La désignation n'interviendra qu'après l'expiration d'un délai minimum d'une heure.

— 5 —

QUESTIONS ORALES; REPONSE DE M. LE MINISTRE DE LA FRANCE D'OUTRE-MER

M. le président. L'ordre du jour appelle la réponse de M. le ministre de la France d'outre-mer aux deux questions orales suivantes (conformément à la procédure prévue par les articles 86, 88 et 89 du règlement):

1° M. Jousselin demande à M. le ministre de la France d'outre-mer, à l'occasion de la récente conférence à Paris des directeurs de l'enseignement outre-mer, quelle est la politique scolaire qui sera adoptée et mise en pratique dans les territoires d'outre-mer et territoires associés, en particulier: 1° pour l'élaboration des programmes et l'organisation des examens adaptés aux besoins propres de chaque territoire; 2° pour l'établissement des relations entre le ministère de la France d'outre-mer et le ministère de l'éducation nationale; 3° pour la réalisation de la décentralisation de l'enseignement outre-mer

2° M. Catrice demande à M. le ministre de la France d'outre-mer de vouloir bien exposer quelles sont les intentions de son ministère vis-à-vis des programmes et des tendances pédagogiques de l'enseignement du premier degré à Madagascar et en particulier de vouloir bien indiquer, à propos de la fusion prévue de l'enseignement pour Européens et de l'enseignement pour autochtones à Madagascar, quelle sera la place qui sera maintenue à la langue malgache et à l'histoire et à la géographie malgaches dans l'enseignement du premier degré.

J'ai reçu ampliation d'arrêtés nommant:

MM Masselot, directeur du cabinet de M. le secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer;

Neuville, chef-adjoint de cabinet;

Debayle, inspecteur général adjoint de l'enseignement au ministère de la France d'outre-mer;

Zuéglé, chef de bureau de l'inspection générale de l'enseignement au ministère de la France d'outre-mer,

en qualité de commissaires du Gouvernement pour assister M. le secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer.

Acte est donné de cette communication.

La parole est M. Jousselin.

M. Jousselin. Mes chers collègues, permettez-moi tout d'abord de remercier M. le secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer d'avoir bien voulu déjà sacrifier un temps précieux — que nous savons très mesuré — aux séances successives que notre Assemblée a consacrées aux problèmes culturels des territoires d'outre-mer. (*Très bien! très bien!*)

Monsieur le ministre, aujourd'hui c'est de la politique scolaire dans son ensemble que nous voulons vous entretenir et vous demander de bien vouloir nous définir les grandes lignes et les dispositions essentielles. Tel était l'objet d'une question orale qui date quelque peu, et qui s'était particulièrement inspirée de travaux de la conférence des directeurs de l'enseignement de l'Afrique noire tenue à Paris, il y a bien près d'un an, puisque la première séance eut lieu le 12 avril de l'année passée.

Depuis, nous avons pris connaissance de la publication, qui sous la forme du bulletin de l'inspection générale de l'enseignement et de la jeunesse scolaire de la France d'outre-mer, nous a rapporté un compte rendu des délibérations de ladite conférence.

Pourtant, notre question est demeurée actuelle en ce sens que « tout n'étant pas parfait dans le meilleur des mondes » — nous y avons constaté à côté de dispositions fort intéressantes une politique qui, malgré les formules de déconcentration appliquée, demeure inspirée par une tendance très forte à l'assimilation des programmes.

C'est donc peut-être moins à l'administration centrale que s'adresseront nos observations qu'aux autorités locales, lesquelles, disposant de pouvoirs étendus, devraient en user largement pour innover, pour adapter leur enseignement au moment historique même du développement des civilisations propres des populations intéressées.

L'effort du Gouvernement nous a paru porter essentiellement jusqu'à présent sur le plan de scolarisation. Il est bien évident que cet effort est limité par de multiples contingences matérielles. Les budgets des territoires et celui de la métropole doivent faire face à toutes les tâches à la fois de reconstitution et de progression de l'appareil social et économique des pays de l'Union française.

Aussi bien, n'est-ce pas là notre propos majeur, lequel a surtout pour objet d'apprécier les dispositions organiques les plus propres à aboutir au développement des civilisations respectives des peuples d'outre-mer, assurant ainsi, dans le présent et dans le futur, l'évolution de leur personnalité propre.

Sur les premier et dernier point du problème nous avons trouvé, dans le bulletin de décembre de l'inspection générale de l'enseignement au ministère de la France d'outre-mer, des indications qui, d'ores et déjà, amènent certaines observations.

En somme, il nous a été dit que l'organisation était très déconcentrée, les pouvoirs maxima étant déjà dévolus aux hauts commissaires et gouverneurs locaux. Je ne le conteste pas; mais force nous est de constater que si l'organisation a été conçue pour permettre aux institutions scolaires de prendre des formes originales exactement adaptées aux contingences et au milieu, elle n'en aboutit pas moins à une tendance à l'alignement sur l'enseignement métropolitain.

L'enseignement, c'est un fait, dans les territoires d'outre-mer — et le même bulletin le constate — marque une profonde tendance à l'assimilation. C'est la culture française qui est distribuée dans les écoles primaires, les lycées et les collèges. On y voit l'un des plus solides liens qui les unissent au reste de la République.

Cette préoccupation politique ne nous paraît-elle pas de trop dans le domaine de l'éducation ? Dans une œuvre qui devrait être toute de libération de la personne humaine, qu'il me soit permis de penser que le mot « lien » sonne plutôt mal à propos.

L'on donne à cette constatation une raison qui peut assurément désarmer le représentant de la métropole que je suis; c'est le désir manifesté par les populations autochtones de recevoir une culture équivalente à celle donnée aux élèves des établissements métropolitains. Qu'il me soit permis, à ce propos, de distinguer entre les nécessités de la formation des cadres et les besoins de culture populaire qui doivent se concilier au moins au départ, c'est-à-dire dans les classes primaires.

J'ai vécu longtemps côte à côte avec des Africains formés dans les écoles supérieures locales ou l'école d'administration fédérale. Bon nombre étaient des hommes remarquables appartenant à ce que l'on appelle encore les cadres locaux ou aux cadres communs secondaires. Or, combien de fois se sont-ils vu opposer leur formation locale lorsqu'ils prétendaient remplir des fonctions précédemment dévolues à des Européens ? Peu à peu s'est fait jour en leur esprit cette idée qu'il fallait avoir exactement subi la même formation que le Français de la métropole pour accéder aux emplois publics.

Dans une certaine mesure et au point de vue technique, cette exigence se comprend. Mais n'a-t-on pas vu un peu trop exclusivement ce côté de la formation des cadres ?

J'en suis amené à penser que la nécessité de cette formation, qu'on prend un peu trop facilement pour de l'admiration, s'est trouvée plutôt suggérée à une fraction de la population — qui s'exprime déjà en français — qu'admise et voulue consciemment par la population tout entière.

Ainsi, c'est surtout le défaut d'un véritable enseignement adapté et de valeur qui oblige à désirer l'enseignement assimilateur.

Mais l'éducation et la culture ne s'adressent pas seulement à des cadres futurs. On ne conçoit pas un peuple avec cent pour cent de cadres. Il convient donc, et c'est notre première tâche d'aujourd'hui, de concevoir un enseignement primaire qui, tout en apportant une première base de sélection pour la formation des cadres, assure aux autres — 90 p. 100 au moins — une somme culturelle utile, nécessaire au paysan comme à l'ouvrier.

Cette question d'un enseignement, d'une formation éducative de l'enfance populaire, valable également pour tous et non génératrice des divisions de classe, mériterait à elle seule un long développement. Et pourtant, elle doit être posée d'autant plus impérieusement outre-mer que, de telles divisions n'y existant pas, il serait regrettable que ce soient les formes de l'enseignement qui les favorisent.

Pour les classes préparatoires et élémentaires, alors que l'orientation n'a pas encore distingué ceux qui formeront des cadres de ceux qui n'en seront pas moins des hommes appelés à se cultiver dans leur milieu villageois, l'étude du français présente une utilité. Mais la France n'a pas l'ambition ni les moyens de substituer partout, en quelques années, la langue française aux langues populaires. Cela n'est pas nécessaire, et il est illusoire de l'espérer.

La métropole elle-même ne vient-elle pas de constater, par un vote du Parlement, la vitalité, la force et l'intérêt des parlers locaux, et d'admettre une certaine liberté — encore bien parcimonieuse — d'en cultiver la connaissance et la valeur dans les écoles primaires ? Par conséquent, si l'on veut que les premières années d'études, et les suivantes pour ceux qui ne désireront pas postuler aux emplois publics, leur assurent une possibilité d'élévation culturelle dans le cadre local et social, l'étude de la langue française ne devient plus l'essentiel. Il importe de leur permettre et de leur donner les moyens de cultiver des formes culturelles appropriées dans la langue locale. Nous pensons que c'est là le point essentiel de la véritable adaptation des programmes.

Il reste le deuxième point de notre question qui concerne les relations entre les ministères de la France d'outre-mer et de l'éducation nationale. A entendre certains de nos collègues partisans du rattachement immédiat de l'enseignement d'outre-mer à la rue de Grenelle, nous avons souvent pensé que pratiquement un certain nombre d'avantages pouvaient en résulter. Malheureusement, dans l'état actuel de la Constitution, nous ne voyons pas de solution possible dans ce sens, sans tourner délibérément le dos aux principes constitutionnels du développement des civilisations respectives des peuples d'outre-mer.

Les formules « d'unité culturelle » dont nous entendons parler dans les sphères du conseil supérieur de l'éducation nationale, l'exclusivité doublement métropolitaine de ses membres, puisque même les éducateurs européens ayant servi outre-mer n'y ont pas place, interdisent tout espoir de trouver actuellement dans la République une haute instance culturelle adaptée au service réel de la diversité des civilisations d'outre-mer. Le ministère de l'éducation nationale c'est le cerveau de la nation, où s'élaborent sa pensée, sa culture propre, où se prépare son histoire de demain, fonction de son histoire passée. Il doit conserver autonome sa fonction propre, qui appartient au peuple de France, sociologiquement et culturellement déterminé et qui doit être autonome.

Des raisons politiques — permettez-moi de préciser de politique impéraliste — ont fait germer l'idée d'étendre la nation française aux limites actuelles de l'Etat français, au besoin par un moulage forcé, sur le modèle de la métropole, des mentalités propres aux populations d'outre-mer.

Mais l'Etat est une chose et il se trouve que la nation en est une autre. Partout nous entendons les vœux d'une politique décentralisée, d'une politique humaine, parce qu'il faut se rapprocher des personnes concrètes, trop souvent tenues dans l'abstrait d'une somme d'entitée secondaires par les organes hautement centralisateurs des grandes collectivités nationales de ce temps.

Cette politique de décentralisation est un tout qui s'applique en premier lieu à la politique culturelle. Les techniques matérielles tendent peut-être à s'uniformiser mais demeurent toutefois sujettes aux diversités de la géographie. Si l'on fait une erreur en l'espèce, il ne s'ensuit que des difficultés matérielles, mais en matière culturelle il n'en est pas ainsi, car nous lésons des personnes humaines, nous lésons des groupes humains. Alors une erreur cesse d'être pardonnable lorsque la volonté d'un tuteur s'est maladroitement imposée à son pupille.

Un système très déconcentré, affirme-t-on, a été réalisé jusqu'à présent. Nonobstant, il se trouve que les résultats ont jusqu'à présent conduit dans le sens d'une assimilation, à la distribution presque exclusive de la culture française. La nation, forte de cette culture, ne saurait s'en plaindre, mais ce n'est pas une raison pour centraliser encore et vouloir concentrer entre les mains du ministre de l'éducation nationale, qui n'a pas la vocation d'un ministre de l'éducation universelle ou de l'Union française, tous les pouvoirs en matière culturelle dans tous les pays qui dépendent actuellement de la République.

Pour nous, la voie est tout autre : elle est dans le perfectionnement des institutions locales démocratiquement fondées, c'est-à-dire de l'accroissement des pouvoirs et de l'autonomie des directions locales de l'enseignement. L'évolution politique et culturelle de chacun des pays d'outre-mer est un tout. C'est un problème particulier où le contact des civilisations se manifeste, inférant au développement d'un arbre enraciné et vivant celui de la civilisation autochtone. A chacun de ces pays, il faut réserver une sollicitude propre. A tous il faut une méthode appropriée à la nature à la fois politique et culturelle de leurs problèmes.

C'est là le rôle du ministère de la France d'outre-mer. Il importe de le lui conserver intact jusqu'au jour où l'amélioration de l'équipement dans les territoires permettra un allègement de la tutelle qui s'impose encore actuellement à tous. Mais en attendant que les universités d'outre-mer puissent former les maîtres et les professeurs qui leur sont nécessaires, ces pays ont besoin des cadres mis à leur disposition par la métropole et, pour l'enseignement, par le ministère de l'éducation nationale. Nous ne pouvons pas penser que l'accroissement des pouvoirs de ce ministère soit une condition mise à l'affectation outre-mer de tout le personnel, maîtres et professeurs, indispensable.

Il y a le problème très important de la collation des grades; il semble évident que tous les grades excipant de l'autorité de l'université française doivent être distribués dans des conditions sanctionnées par le grand maître de cette université. Nous voulons espérer que les universités d'outre-mer ne tarderont pas à être équipées d'une manière tout à fait moderne et à jouir d'une autorité telle que la valeur de leurs diplômes se suffise à elle-même. D'ici là, néanmoins, des problèmes de caractère interministériel se posent. Nous devons demander à M. le secrétaire d'Etat de nous faire connaître comment ils pourront être réglés.

La complexité des problèmes m'a paru se ramener aux trois questions que j'ai eu l'honneur de poser à M. le ministre de la France d'outre-mer en lui demandant de définir la politique scolaire qu'il entend poursuivre : 1° pour l'élaboration des programmes et l'organisation des examens adaptés aux besoins propres de chaque territoire; 2° pour la réalisation de la décentralisation de l'enseignement outre-mer; 3° pour l'établissement des relations entre le ministère de la France d'outre-mer et le ministère de l'éducation nationale. (*Applaudissements au centre et à gauche.*)

M. le président. La parole est à M. Catrice.

M. Paul Catrice. Mesdames, messieurs et chers collègues, la question que j'ai posée à M. le ministre de la France d'outre-mer, ou plus exactement — puisque c'est lui qui veut bien répondre — à M. le secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer chargé des questions de l'enseignement, se rapporte à un aspect partiel mais important de la question de l'enseignement dans les territoires d'outre-mer que M. Jousselin vient de traiter.

En effet, ma question se réfère uniquement à la situation de l'enseignement à Madagascar. Vous admettrez que ces deux

problèmes ont de nombreuses interférences: je serai donc parfois obligé de revenir sur certains points déjà abordés par M. Jousselin.

Je voudrais d'abord remercier de sa présence M. le ministre Aujoulat, qui se consacre avec passion au service et à la promotion de toutes les populations d'outre-mer, tout particulièrement pour ce qui concerne les problèmes scolaires, les questions sociales et sanitaires. M. le ministre Aujoulat a bien voulu reconnaître à ces deux questions leur véritable importance; je suis persuadé que de la réponse qu'il voudra bien nous apporter pourront être tirées des solutions profitables à l'enseignement dans toute la France d'outre-mer.

J'aurais été heureux de saluer aussi M. Gaston, inspecteur général de la France d'outre-mer, dont j'espère très vivement — on l'a dit encore ces jours-ci à la tribune de l'Assemblée nationale — qu'il sera promu bientôt directeur général de l'enseignement à la France d'outre-mer; il est actuellement en voyage à Madagascar, mais plusieurs membres du cabinet de M. le ministre Aujoulat nous témoignent toute leur sollicitude à ce sujet et veulent bien porter aux travaux de notre Assemblée une attention toujours très grande.

J'ai remarqué que bien souvent, contrairement à l'opinion assez souvent exprimée par certains membres de notre Assemblée, des résolutions que celle-ci avait votées, en particulier sur les questions scolaires et sociales, obtenaient une solution favorable. C'est ainsi que nous avons eu pleine satisfaction à propos de l'adaptation des manuels et des programmes; sur cette question, abordée à plusieurs reprises dans votre commission des affaires culturelles, une circulaire du secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer, en date du 8 février 1950, a pris position dans le même sens que nous.

De même pour l'éducation de base; à la suite d'une résolution adoptée par notre Assemblée, le ministère de la France d'outre-mer a envoyé à tous les chefs de territoires une circulaire demandant que des initiatives soient prises en ce domaine; j'aurai l'occasion de revenir sur ce qui se fait, à ce sujet, à Madagascar et j'ai constaté avec beaucoup de plaisir et d'intérêt que des initiatives fort intéressantes en faveur de l'éducation de base étaient prises actuellement en divers territoires et tout particulièrement en Afrique équatoriale française.

De même encore, au sujet de la résolution adoptée par notre Assemblée concernant les horaires et les dates de vacances, le rapport que nous a envoyé récemment M. le président du conseil sur la suite donnée aux résolutions adoptées par notre Assemblée signale que le 23 mai 1950, une circulaire a été adressée par le ministère de la France d'outre-mer aux chefs des territoires pour attirer leur attention sur la question soulevée par l'Assemblée de l'Union française.

Jusqu'à présent, je n'ai pas eu connaissance qu'une suite favorable ait été donnée à la résolution adoptée par notre Assemblée sur le développement de l'enseignement chez les nomades des territoires de l'Union française. J'espère vivement que le secrétariat d'Etat à la France d'outre-mer voudra bien étudier ce problème qui préoccupe de nombreuses régions et envisager des solutions dans le sens souhaité par notre Assemblée.

Ces quelques exemples nous sont un indice encourageant de la suite qui pourra être apportée à nos discussions de ce jour sur l'orientation de l'enseignement dans les territoires d'outre-mer en général et plus particulièrement à Madagascar.

Sans doute, certains membres de notre Assemblée, — et moi-même en particulier — sommes parfois hésitants quant à l'orientation prise en ce domaine de l'enseignement outre-mer par le ministère de la France d'outre-mer. La proposition générale nous semble quelque peu inquiétante, position que M. le secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer résumait devant la commission des territoires d'outre-mer à l'Assemblée nationale, au cours de la séance du mercredi 15 décembre 1950, en quelques mots rapportés, peut-être schématiquement, par le *Bulletin des Commissions de l'Assemblée nationale*, ayant trait aux objectifs essentiels sur lesquels cette politique de l'éducation outre-mer, est basée: « unité de la culture donnée à travers toute l'Union française, et garanties offertes à tous d'accéder à cette culture ».

Or, je voudrais dire qu'autant nous sommes tous — et autant je suis personnellement — d'ardents partisans de ce second point, des « garanties offertes à tous d'accéder à cette culture », autant cette expression: « unité de la culture donnée à travers toute l'Union française » nous inquiète.

Dans un rapport que j'aurai l'honneur de vous présenter après ce débat sur la question d'un conseil supérieur consultatif de l'éducation au ministère de la France d'outre-mer, j'ai eu l'occasion de citer un extrait du *Bulletin de l'enseignement* publié par le ministère de la France d'outre-mer. Il y est parlé encore de « l'unité culturelle de la République ». Dans un paragraphe intitulé « tendance à l'alignement sur l'enseignement métropolitain », je lis:

« La grande latitude laissée aux autorités locales ne joue que dans une marge relativement étroite — ces mots de « latitude » et de « marge étroite » me semblent d'ailleurs assez contradictoires — pour la seule adaptation des programmes d'instruction métropolitaine aux nécessités locales. »

De même, la conférence des directeurs de l'enseignement de l'Afrique noire, tenue au ministère de la France d'outre-mer au mois d'avril 1950, a adopté cette résolution que je lis également dans le *Bulletin de l'enseignement outre-mer*, publication qui constitue une excellente initiative et qui nous permettra de mieux suivre les questions d'enseignement dans les territoires d'outre-mer:

« De l'échange de vues auquel a donné lieu l'étude de l'ordre du jour — c'est de la séance du mercredi 12 avril après-midi qu'il s'agit — se sont dégagées les conclusions suivantes:

...« c) Garantir l'unité de la culture française dans toute la République (métropole, départements d'outre-mer et territoires d'outre-mer) ».

Cette formule me semlbe assez dangereuse. N'est-elle pas, monsieur le ministre, en contradiction, par exemple, avec une des affirmations qu'apporte si heureusement le préambule de notre Constitution de 1946, texte souvent cité dans les débats de notre Assemblée ? Je me permets de vous rappeler cette phrase capitale:

« L'Union française est composée de nations et de peuples qui mettent en commun ou coordonnent leurs ressources et leurs efforts pour développer leurs civilisations respectives, accroître leur bien-être et assurer leur sécurité. »

N'y a-t-il pas, monsieur le ministre — c'est la première question que je voudrais vous poser avant d'entrer dans le vif du débat concernant Madagascar — n'y a-t-il pas une contradiction entre cette expression d'unité culturelle qui a été utilisée à plusieurs reprises soit par vous-même à la commission des territoires d'outre-mer de l'Assemblée nationale, soit par la conférence des directeurs de l'enseignement de l'Afrique noire, soit enfin par le *Bulletin de l'enseignement* du ministère de la France d'outre-mer, et le texte même de la Constitution selon lequel l'Union française doit développer « leurs civilisations respectives », c'est-à-dire les civilisations des nations et des peuples de l'Union française, le mot « civilisation » étant au pluriel dans la Constitution.

Je reviendrai maintenant à la question précise que j'ai posée concernant les tendances de l'enseignement à Madagascar.

Avant de m'arrêter sur quelques points particuliers, vous me permettrez de rendre très sincèrement et du fond du cœur un hommage au personnel de l'enseignement à Madagascar. J'ai eu l'occasion de visiter longuement de nombreuses écoles dans la Grande Ile; j'ai été émerveillé par les réalisations apportées dans les divers domaines de l'enseignement à tous les échelons. Sans doute, je ne pourrai pas apporter un hommage sans réserves à la direction administrative de l'enseignement à Tananarive, ayant rencontré certaines difficultés de ce côté; mais concernant l'ensemble du personnel enseignant, je tiens à redire combien j'ai admiré les réalisations effectuées et, plus encore, le magnifique dévouement de ce personnel, qu'il s'agisse de l'enseignement du premier degré, de l'enseignement du second degré, de l'enseignement technique ou de l'enseignement supérieur. J'ai visité aussi bien le lycée Galliéni que l'école de médecine, que les petites écoles de brousse; partout, j'ai enregistré un sincère effort tendant à permettre aux Malgaches le développement culturel, le progrès humain dans tous les domaines.

Ce que j'ai le plus apprécié, c'est peut-être le dévouement prodigué dans chacune des provinces par les inspections de l'enseignement, à Fianarantsoa, à Tamatave, à Majunga, pour ne citer que les plus importantes. Il y a là un effort de décentralisation et d'adaptation particulièrement remarquable.

Par exemple, s'agissant de la question, mineure sans doute, mais symbolique, de l'adaptation des horaires scolaires et des vacances, j'ai été très heureux de constater que l'on n'avait pas réalisé là une uniformisation souvent regrettable, mais une adaptation des conditions de l'enseignement aux nécessités locales.

De même, dans le cadre de cette décentralisation que j'évoquais, des conditions particulières sont réalisées soit à Fianarantsoa, par exemple, pour les Betsiléos, soit à Tamatave, soit à Majunga, et il n'y a pas là jusqu'à présent — j'insiste sur ce « jusqu'à présent » — cette uniformité contre laquelle nous avons eu souvent l'occasion de nous prononcer.

Cet hommage rendu à l'enseignement public, je voudrais le rendre à l'enseignement privé qui prend actuellement une grande extension, qu'il s'agisse des écoles de brousse, des garderies, des collèges, de l'enseignement technique.

Jusqu'à présent, l'enseignement à Madagascar a revêtu un double caractère: enseignement de type européen d'une part,

pour les Européens et quelques Malgaches; enseignement de type malgache pour les indigènes, d'autre part. Or, il est actuellement question — c'est pour nous une occasion très intéressante de traiter cette question — de faire fusionner ces deux sortes d'enseignement, de faire en sorte qu'il n'y ait plus, conformément à l'orientation de l'Union française et à sa Constitution, qu'un seul enseignement à Madagascar.

Je me permets de vous rappeler, mes chers collègues, que cette question de l'unification de l'enseignement à Madagascar — je dis bien « unification », je ne dis pas « uniformité » — se rapproche étroitement d'une question que nous avons abordée il y a trois ans, à propos d'une proposition de notre collègue M. Lechani demandant, pour l'Algérie, de réaliser la fusion des deux enseignements primaires A et B et d'organiser dans ce pays un enseignement unique.

En effet, l'Agérie et Madagascar sont les deux seuls territoires de l'Union française où existaient — M. le ministre pourra me rectifier si je me trompe — ces deux sortes d'enseignement; partout ailleurs il n'y a qu'une seule sorte d'enseignement. Or en Algérie, comme à Madagascar il y avait d'une part un enseignement de type européen, et d'autre part, un enseignement spécial pour indigènes.

Notre collègue M. Cianfarani, nous disait, dans le rapport n° 152 qu'il a déposé à notre séance du 12 mars 1948 à l'occasion de la proposition de M. Lechani (n° 95, année 1948): « Les écoles spéciales » — c'est-à-dire les écoles d'enseignement B pour indigènes — « n'ont plus la faveur des populations musulmanes; celles-ci réclament de plus en plus pour leurs enfants les mêmes écoles et les mêmes maîtres et maîtresses que pour les petits Européens.

« Ce désir est également celui des assemblées locales algériennes et des organisations syndicales de l'enseignement public pour l'avoir exprimé à diverses reprises.

« Cette fusion des écoles, des cadres, des élèves pourra peut-être présenter encore, du point de vue pédagogique et des procédés d'enseignement, des nécessités d'adaptation, notamment pour les cours d'initiation et préparatoires aux premières années; mais l'on peut faire pleinement confiance d'une part à la haute administration académique pour aménager dans les écoles à plusieurs classes les transitions qui s'avéreraient indispensables à la bonne organisation des études et du progrès des petits Musulmans dans leur première année de scolarité à l'école commune, et d'autre part au personnel de notre enseignement primaire algérien dont la compétence pédagogique autant que la foi professionnelle continueront d'être à la hauteur de la mission que lui confie le pays ».

A la suite de cette proposition et de ce rapport, dans sa séance du 20 mai 1948, notre Assemblée a adopté la proposition suivante:

« Considérant que le maintien de la distinction entre les deux enseignements A et B (c'est-à-dire pour Européens et pour indigènes), ne peut que nuire à la compréhension et à la bonne entente entre les éléments ethniques du pays;

« L'Assemblée de l'Union française, sans préjudice des dispositions prévues par l'article 57 de la loi du 20 septembre 1947 portant statut de l'Algérie » — cet article 57 se rapporte à l'enseignement de la langue arabe — « invite le Gouvernement à prendre toutes dispositions utiles pour fusionner en Algérie les enseignemens primaires A et B, à l'effet d'organiser dans ce pays un enseignement commun adapté aux nécessités algériennes et dont bénéficieront tous les enfants sans distinction d'origine ».

La proposition de notre Assemblée a été accueillie favorablement par le gouvernement général de l'Algérie qui, quelques mois après, réclamait la fusion des deux enseignements.

Vous voyez, mes chers collègues, combien cette position concorde avec celle que nous prenons aujourd'hui, puisque, d'une part, nous voulons un enseignement commun et, d'autre part, comme le dit excellemment la proposition de M. Lechani adoptée par notre Assemblée, nous voulons que cet enseignement commun soit adapté aux nécessités, soit algériennes, soit malgaches, soit africaines, etc...

Cette question de fusion de l'enseignement vient d'être reprise en ce qui concerne Madagascar. Le 28 juin 1949, un sénateur de Madagascar, M. Totolehibe, dont nous avons déploré récemment la disparition, a déposé sur le bureau du Conseil de la République une proposition de résolution n° 513, « tendant à inviter le Gouvernement à assurer le développement de l'enseignement à Madagascar et à promouvoir son unification ».

M. Totolehibe, dans l'exposé des motifs de sa proposition, donnait des arguments qui se rapprochent beaucoup de ceux donnés antérieurement par notre collègue M. Lechani en ce qui concerne l'Algérie. Je lis un passage de son exposé des motifs:

« Sans nous attarder sur les inconvénients qu'un tel état de choses » — c'est-à-dire l'existence de deux sortes d'enseignement à Madagascar — « présente au point de vue de la culture, hâtons-nous de dire que si aucune modification n'est apportée au régime actuel, il condamne les indigènes au rôle perpétuel d'agents subalternes, contrairement à la lettre et à l'esprit de la Constitution.

« La population ressent avec peine les conséquences de ce dualisme redoutable qui risquerait fort de se transformer un jour en antagonisme s'il se prolongeait. Ses fils les mieux doués ne peuvent, à de très rares exceptions qui impliquent d'ailleurs un déracinement, recevoir l'instruction et la culture qui leur permettraient d'accéder aux échelons supérieurs de tous ordres. Ils demeurent cantonnés localement dans les emplois inférieurs et ne peuvent jouer aucun rôle effectif dans le cadre de l'Union française.

« La question est pour nous d'autant plus douloureuse et inadmissible que dans d'autres territoires de l'Union française, les deux enseignements sont fusionnés ».

Dans le rapport présenté à la suite de cette proposition, un sénateur de Madagascar, M. Serrure, faisait remarquer que si cette poposition était importante — et il y apportait son adhésion — il y avait pourtant une question délicate à laquelle il fallait réfléchir. « En effet », dit le rapport n° 116 de M. Serrure, déposé à la séance du Conseil de la République du 23 février 1950, « la proposition de M. Totolehibe tend » — je dirais plutôt pourrait tendre puisque ce n'était pas, je pense, le but de l'auteur — « tend à étendre la politique d'assimilation, à uniformiser l'enseignement sur le type métropolitain, à diminuer par conséquent le caractère de souplesse que donne le système actuel de Madagascar dans lequel est prévue une place relativement importante à la langue malgache. Une étude plus complète de cette question devrait être envisagée sur place, notamment par des discussions entre membres des assemblées locales et représentants de l'administration. »

La proposition de M. Totolehibe fut discutée à la séance du Conseil de la République du 16 mars 1950 et à cette même séance, monsieur le ministre, vous avez présenté quelques observations que je me permets de rappeler ici parce qu'elles me semblent entrer parfaitement dans le cadre de notre discussion de ce jour.

A propos de la remarque ou de la réserve — je ne sais exactement l'intention de l'auteur — qu'apportait le rapporteur au sujet de cette uniformité de l'enseignement, vous avez dit à la tribune du Conseil de la République, et je suis très heureux de rappeler vos paroles:

« Je crois qu'il est souhaitable d'élever le niveau des écoles techniques et des autres écoles qui sont ouvertes aux étudiants malgaches. Pour que ce niveau soit élevé, il est nécessaire de commencer par la base. C'est la raison pour laquelle le Gouvernement est tout à fait favorable à la proposition que vous présentez » — M. le ministre s'adressait à M. Totolehibe — « au Conseil de la République.

« Quels sont, à cet égard, les vœux du Gouvernement ? Ils ont été exprimés dans le détail par une circulaire que j'ai adressée tout récemment aux hauts commissaires et aux gouverneurs des différents territoires d'outre-mer. Cette circulaire insiste tout particulièrement sur la nécessité de conduire les élèves de l'enseignement primaire d'abord vers des certificats et des diplômes qui soient équivalents à ceux de la métropole. Je ne dis pas des certificats ou des diplômes qui soient absolument identiques, mais qui correspondent à un niveau de culture égal. Je pense que c'est exactement ce que vous souhaitez. L'essentiel, c'est que les élèves formés dans les écoles primaires de Madagascar, puissent arriver dans l'enseignement secondaire avec une culture et des diplômes d'une valeur égale à ceux des autres enfants, et qu'ensuite, titulaires du baccalauréat, ils puissent, sans être dépaysés, se trouver à leur aise sur les bancs des université métropolitaines ».

Et vous continuez, monsieur le ministre, en ces termes:

« Cela n'empêche pas davantage une certaine adaptation des programmes, selon les besoins locaux. On rappelait tout à l'heure, les recommandations faites à cet égard par la conférence de Brazzaville. Je dois dire que ces recommandations sont maintenant dépassées, et que la France a donné son adhésion à des recommandations nouvelles, formulées par l'Unesco.»

M. Durand-Réville vous interrompait en disant: « Elles ne sont pas des plus heureuses ! », et vous poursuiviez: « Je crois, au contraire, qu'elles le sont ».

M. Durand-Reville répondait alors: « Nous différons totalement d'opinion ».

Vous continuiez, monsieur le ministre, en ces termes:

« Elles permettent d'introduire, là où il n'existait pas et de maintenir là où il existait, l'enseignement des langues vernaculaires, au moins dans les écoles primaires, ce qui n'empêche pas de renforcer la formation donnée en langue française et d'obtenir des diplômes qui aient vraiment de la valeur ».

Quelques instants après intervenait dans la discussion un autre sénateur, M. Dronne, qui prenait position dans un sens que je suis très heureux de souligner:

« Je voudrais » — disait-il — « faire deux observations à l'intention du Gouvernement. La première c'est qu'il est extrêmement urgent de prendre tout de suite les premières mesures d'unification de l'enseignement et, en particulier, de réformer l'école Le-Myre-de-Villers qui est actuellement le couronnement de l'enseignement qu'on appelle indigène. L'école Le-Myre-de-Villers forme des fonctionnaires dont le sentiment est qu'ils resteront toujours à un stade inférieur. Ce sont des élites qui arrivent à croire qu'elles ne sortiront de leur situation qu'en cassant les vitres.

« Ma deuxième observation » — continue le sénateur M. Dronne — « est la suivante: l'enseignement est mal réparti géographiquement. Il a surtout été concentré dans les hauts plateaux et a fonctionné presque exclusivement au profit d'une seule race, la race meuhr. » C'est du moins le mot imprimé au *Journal officiel*. Je ne connais pas ce terme. Je suppose qu'il s'agit de la race hova ou la race merina. « Au détriment de toutes les autres races de l'île. Il faut rapidement décentraliser l'enseignement de façon à former des élites, non seulement chez les meuhrs » — encore le même mot — « mais chez les autres races et spécialement chez les races côtières. »

Ce débat du Conseil de la République se terminait par l'adoption à l'unanimité de la proposition de résolution suivante:

« Le Conseil de la République, ému de la situation de l'enseignement à Madagascar, invite le Gouvernement:

« 1° A procéder sans délai à son unification par la fusion des deux ordres d'enseignement actuellement en vigueur et à prévoir immédiatement une politique de crédits susceptibles de répondre aux exigences de son développement matériel;

« 2° Et à donner à l'enseignement technique les ressources nécessaires pour assurer dans la Grande Ile la promotion professionnelle indispensable à son développement économique et social. »

Je me suis permis de citer ce débat du Conseil de la République du 16 mars 1950 parce qu'il me paraît donner déjà des indications sur ce que pourrait être la politique de l'enseignement à Madagascar et, d'une façon générale, ce que pourrait être la politique de l'enseignement dans les territoires d'outre-mer.

Cette position, monsieur le ministre, vous l'avez prise aussi dans le discours que vous avez prononcé à l'assemblée représentative de Madagascar lors de votre voyage dans la Grande Ile, en compagnie de M. l'inspecteur général Bizos, où vous êtes allé étudier la réorganisation de l'enseignement dans la Grande Ile.

Tout récemment enfin, je lisais au *Journal officiel* la question écrite posée par un autre de nos collègues du Conseil de la République, M. Michel Randria, où cet important problème du développement de l'enseignement à Madagascar est également abordé.

M. Michel Randria insistait fortement sur la nécessité de développer l'enseignement et il s'exprimait ainsi:

« M. Michel Randia expose à M. le ministre de la France d'outre-mer le vif désir des Malgaches de voir instaurer à Madagascar un système d'éducation et d'instruction capable de faire de tous les enfants du pays des hommes et des citoyens dignes de ce nom et demande, en vue de lutter contre l'analphabétisme et favoriser le développement de l'enseignement:

« 1° Si, parallèlement à la création d'un nombre suffisant d'établissements scolaires dans tous les territoires de la Grande Ile, l'arrêté rendant l'enseignement obligatoire ne pourrait être rigoureusement appliqué dans un certain périmètre autour de chaque école à l'exemple de ce qui vient d'être déclaré dans la province de Tananarive;

« 2° S'il ne lui semble pas opportun de prendre des dispositions pour ne pas favoriser la concurrence des enseignements officiel et privé en ce qui concerne le recrutement des élèves, mais leur aide mutuelle, et mettre fin à certaines mesures vexatoires tendant à dénigrer les écoles privées comme à toutes manifestations d'hostilité, aussi injustes que déplacées, auxquelles se livrent parfois des représentants de l'administration française vis-à-vis de celles-ci. »

A cette question insérée au *Journal officiel* du 7 décembre 1950, M. le ministre de la France d'outre-mer, par la voie du *Journal officiel*, le 13 mars 1591, a apporté la réponse suivante:

« 1° Le nombre des écoles officielles du premier degré à Madagascar s'élève actuellement à 1.131. Pour ne parler que des quatre dernières années, il a été créé: en 1947, 9 écoles du premier degré; en 1948, 22 écoles du premier degré; en 1949, 32 écoles du premier degré; en 1950, 24 écoles du premier degré.

Les effectifs de ces quatre dernières années ont marqué la progression suivante pour les écoles officielles du premier degré: 1947, 120.113 élèves; 1948, 119.624 élèves; 1949, 143.738 élèves; 1950, 149.860 élèves. A défaut de statistiques démographiques d'une exactitude rigoureuse, l'on peut estimer qu'il reste à scolariser 250.000 élèves âgés de sept à quatorze ans. La scolarisation ne peut être poursuivie que par la création de classes nouvelles. Il ne peut en aucune façon être question d'accroître encore les effectifs des classes existantes. La moyenne des effectifs est déjà beaucoup trop élevée et il est indispensable de dédoubler un grand nombre de classes, afin d'assurer un enseignement de qualité. La réforme de structure de l'enseignement actuellement en cours de réalisation à Madagascar est liée au relèvement du niveau des écoles primaires malgaches. Toute mesure qui nuirait à ce relèvement est à rejeter. Rendre l'enseignement obligatoire dans un certain périmètre — 3 ou 5 kilomètres autour de chaque école — reviendrait à augmenter encore l'effectif des classes existantes dans les régions où la population est dense. Par contre, il est de vastes régions de l'île à population clairsemée pour lesquelles l'adoption d'une telle mesure ne provoquerait aucun afflux d'élèves nouveaux dans les écoles déjà ouvertes. La mesure préconisée par le sénateur Michel Randria ne semble pas par conséquent pouvoir être retenue. Il y a lieu au surplus de noter que bien que la fréquentation ne soit pas déclarée obligatoire dans toute l'île, dans un rayon donné autour de chaque école, les enfants, quelle que soit la distance qui sépare leur domicile de l'école, ne sont jamais renvoyés s'il s'y trouve des places disponibles.

« 2° Des dispositions ont déjà été prises pour éviter la concurrence entre l'enseignement officiel et l'enseignement privé. C'est ainsi que l'enseignement officiel a fait depuis longtemps porter son effort principal sur les régions côtières qui étaient à peu près délaissées par l'enseignement privé. Le haut commissaire de la République à Madagascar n'a reçu aucune plainte au sujet de « mesures vexatoires tendant à dénigrer les écoles privées » ou de « manifestations d'hostilité de la part de l'administration française à l'égard de ces écoles ». Au cas où de pareilles plaintes lui seraient adressées, il ne manquerait pas d'ouvrir à leur sujet une enquête et de prendre les mesures requises ».

Ainsi, mes chers collègues, est bien posé l'état actuel de la question de l'enseignement à Madagascar. Comment faut-il envisager la réforme, puisque, de toute nécessité, il doit y avoir une réforme de l'enseignement à Madagascar ? C'est une question que vous avez étudiée de très près, monsieur le ministre, lors de votre voyage dans la Grande Ile. Mais vous savez sans doute que la solution en cours — je ne sais pas si elle est intervenue définitivement — a déjà soulevé quelque émotion.

Je cite par exemple un article extrait du *Bulletin de Madagascar* publié par le service d'information du gouvernement général de Madagascar. Cet article n'est pas signé mais il semble émaner de M. Cabrière, directeur de l'enseignement à Madagascar. Je cite un extrait de la page 18 de ce bulletin où il fait allusion à « l'inquiétude exprimée par certains milieux autochtones devant la réforme scolaire ». Mais le signataire de cette étude sur l'enseignement à Madagascar a bien soin d'ajouter que cette inquiétude tombe à faux. Il dit en effet:

« Une période de transition est prévue pendant laquelle on passera insensiblement des programmes malgaches aux programmes européens. Ces derniers seront, du reste, quelque peu adaptés. »

Je me permets de regretter cette formule « quelque peu », car elle est assez restrictive. Mais je continue:

« Pour citer l'exemple le plus évocateur il n'est, bien entendu, pas question de parler aux petits Malgaches de « leurs ancêtres les Gaulois qui avaient les cheveux blonds ». « En somme, et au risque de nous répéter, c'est d'un niveau d'études et de connaissances sanctionné par des examens identiques aux examens européens qu'il s'agit et de cela seulement ». C'est ici que vient la phrase que je citais tout à l'heure: « Aussi l'inquiétude exprimée par certains milieux autochtones devant la réforme scolaire tombe-t-elle à faux. Ceux-ci, pour des raisons dans lesquelles nous n'avons pas à entrer, ont craint que l'étude de la langue malgache, par exemple, ne soit reléguée au magasin des accessoires. Tous apaisements leur ont été donnés à ce sujet par la personnalité la plus qualifiée, le haut commissaire lui-même, au cours d'une conférence de presse récente. »

Je suis persuadé, monsieur le ministre, que vous voudrez bien tout à l'heure nous confirmer les apaisements qui ont été apportés par M. le haut commissaire à Madagascar, comme le dit l'article que je viens de citer.

Quels sont les points sur lesquels il est important de faire porter la réforme de l'enseignement à Madagascar ? Avant tout, c'est sur la fusion des deux enseignements, de l'enseignement européen et de l'enseignement indigène mais, comme je l'indiquais aussi tout à l'heure, à la suite de M. Lechani, pour ce

qui concerne l'Algérie, il faut que cet enseignement commun, qui sortira de cette fusion, soit adapté aux nécessités locales.

Cette adaptation de l'enseignement, monsieur le ministre, vous l'avez exprimée d'une façon vraiment remarquable dans la circulaire envoyée le 8 février 1950 à tous les chefs des territoires d'outre-mer, circulaire qui a pour objet et pour titre: « l'adaptation de l'enseignement aux conditions locales. » Et, vraiment, j'ai été extrêmement heureux de lire certains paragraphes de cette circulaire, par exemple ceux-ci:

« Je ne crois pas, écriviez-vous, que ces objections — celles apportées à l'adaptation — légitiment l'adoption pure et simple, ou avec d'insignifiantes retouches, des programmes de l'enseignement primaire métropolitain. L'attachement des populations aux formes métropolitaines d'enseignement ne saurait justifier, lors des premières années d'études, des programmes et des horaires conçus pour la France métropolitaine.

« De tels programmes, loin de rapprocher la jeunesse métropolitaine de la jeunesse d'outre-mer, risquent de retarder l'évolution de nos élèves d'outre-mer par suite de leur mauvaise adaptation à leurs besoins intellectuels.

« Si le but que nous devons proposer à nos élèves est bien l'accès à la culture française » — je ne suis pas tout à fait d'accord sur cette formule, car l'accès à la culture française me semble pour les autochtones de l'Union française un moyen plutôt qu'une fin — « qui leur permettra d'élargir le cadre étroit de leur vie intellectuelle, économique et sociale, nous devons cependant concevoir, au départ, des voies différentes pour aller vers ce but. Il s'agit de partir du petit coin de terre familier à l'élève, du léger bagage intellectuel qu'il a acquis dans son milieu familial, pour l'élever, pas à pas, à la connaissance de la langue et de la culture françaises.

« Quant aux certificats et diplômes, s'il ne peut être pour l'instant question de modifier les diplômes de fin d'études du second degré » — car, évidemment, ils relèvent du ministère de l'éducation nationale — « il me semble qu'il n'y a pas d'inconvénient majeur à ce que les diplômes de fin d'études primaires des territoires d'outre-mer soient distincts des diplômes correspondants métropolitains. Ils peuvent être distincts, mais doivent être équivalents. »

Cette affirmation est extrêmement importante, elle met bien, en effet, l'accent à la fois sur l'adaptation et sur l'unité — l'unité et non pas l'uniformité — car les diplômes, les examens ne doivent pas être tous semblables, mais équivalents.

« Dans certaines matières — continuez-vous, monsieur le ministre — histoire, géographie, sciences naturelles notamment, ils devraient consacrer des connaissances différentes, mais le niveau de culture garanti doit être égal au niveau de culture que garantit le C.E.P. métropolitain. »

Un peu plus tard, monsieur le ministre, vous avez proposé — et c'est ce que nous a rappelé M. Gaston en particulier lorsqu'il est venu devant notre commission des affaires culturelles — vous avez proposé la création dans tous les territoires d'outre-mer de « bureaux pédagogiques », bureaux plus particulièrement spécialisés dans l'étude des problèmes de l'enseignement primaire et de l'enseignement destiné aux adultes; ils doivent travailler en étroite liaison avec les directeurs et directrices des écoles normales et les inspecteurs de l'enseignement primaire; ils peuvent présider à la création de bureaux ou services d'édition chargés d'éditer des ouvrages scolaires ainsi que des abécédaires et des livres instructifs destinés aux adultes, utilisables lors des campagnes d'éducation des masses. Ils peuvent aborder le difficile problème de l'enseignement dans les langues vernaculaires au cours de ces mêmes campagnes d'éducation des masses; leur tâche est donc considérable. »

Le compte rendu de la conférence des directeurs de l'enseignement de l'Afrique noire nous rappelle à ce sujet que « la circulaire ministérielle du 8 février 1950, sur l'adaptation des programmes aux conditions locales, préconise la création de bureaux et de commissions pédagogiques. »

« La conférence se réjouit des résultats déjà obtenus à Dakar où fonctionne un bureau pédagogique » et nous signale que « le directeur général de l'enseignement en Afrique occidentale française offre le service de ce bureau à ses collègues qui l'en remercient. Il est entendu que ces consultations ne supposeront aucune subordination des directions de l'enseignement de l'Afrique équatoriale française, du Togo et du Cameroun, à l'égard de Dakar. »

Je me permets d'être un peu moins optimiste que la conférence des directeurs de l'enseignement de l'Afrique noire, lorsque les directeurs se réjouissent de la fondation uniquement à Dakar d'un bureau pédagogique; cela semble en effet contraire à l'opinion que notre Assemblée a défendue à plusieurs reprises et sur laquelle nous reviendrons lors de la discussion sur les conseils consultatifs territoriaux de l'enseignement, car n'est-il pas à craindre, monsieur le ministre, que si au moins pour le présent il n'existe qu'un seul bureau pédagogique et qu'il soit situé à Dakar, il ne pourra pas apporter des informations, des directives vraiment utiles et appropriées à l'Afrique équatoriale française, au Togo et au Cameroun, les conditions de vie aussi bien que les conditions d'enseignement étant certainement très différentes dans ces différents territoires.

Après les questions de l'adaptation de l'enseignement aux conditions locales et des bureaux pédagogiques, je voudrais dire encore un mot sur la question des langues vernaculaires. Vous avez remarqué tout à l'heure, mes chers collègues, que dans l'article que j'ai cité du *Bulletin d'information de Madagascar*, il est fait allusion à l'inquiétude manifestée par les autochtones au sujet du maintien de l'étude de la langue malgache dans le nouveau statut d'enseignement après la fusion des deux enseignements.

C'est là en effet une question très importante qui rejoint une question générale à laquelle M. Jousselin s'est déjà référé tout à l'heure: va-t-on désormais enseigner les langues vernaculaires dans les territoires d'outre-mer ?

Là encore, la conférence des directeurs de l'enseignement de l'Afrique noire a pris une position qui semble au moins, *a priori*, assez curieuse. Je lis le 11° des conclusions adoptées à la séance du jeudi 13 avril 1950:

« La conférence estime que les langues vernaculaires, dans l'état actuel de l'évolution, ne peuvent être utilisées pour donner en Afrique noire l'enseignement primaire de qualité auquel ont droit et aspirent les Africains citoyens français ou de l'Union française. »

Il s'agit de l'Afrique noire, tandis que je parle de Madagascar, mais je pense que les deux questions sont très connexes.

Il y a quelque temps, par la voix du *Journal officiel*, j'avais demandé à M. le ministre de donner suite à la résolution n° 3 sur la langue de l'enseignement dans les territoires non autonomes, adoptée par l'assemblée des Nations Unies le 2 décembre 1949, et, dans l'affirmative, par quelles mesures pratiques (*Journal officiel* du 23 mai 1950). Le passage des déclarations au Conseil de la République que j'ai lu tout à l'heure montre déjà la position que vous avez adoptée dans ce domaine, monsieur le ministre. Mais je voudrais, pour montrer encore l'intérêt que vous avez manifesté à cette question en citant la réponse que vous avez bien voulu donner et qui a paru au *Journal officiel* des débats de notre Assemblée, le 18 octobre 1950:

« La résolution sur la langue de l'enseignement dans les territoires non autochtones que l'Assemblée générale des Nations Unies a adoptée le 2 décembre 1949, a retenu l'attention du département de la France d'outre-mer. Cette question doit être examinée sous deux aspects: celui du principe et celui des possibilités réelles d'application; *a*) le Gouvernement français n'est nullement hostile, par principe, à l'enseignement des langues vernaculaires. Depuis de longues années déjà et dans plusieurs territoires, notamment à Madagascar, où l'enseignement primaire élémentaire est donné en langue locale » — et j'ajouterai: souhaitons que cela dure — « la doctrine suivie par l'instruction publique témoigne d'un esprit libéral. Cette doctrine est basée sur deux considérations: la première est que l'effort pour le développement du vernaculaire ne se conçoit que dans les pays où celui-ci compte déjà un passé riche et une littérature abondante, et non dans ceux au contraire où il n'existe que des dialectes pauvres et sans aucun rayonnement. La seconde est que, dans l'ensemble des territoires d'outre-mer, les habitants sont partisans, dès le cycle primaire, d'un enseignement en une langue pour ainsi dire universelle, en l'espèce le français, afin que l'élève soit graduellement amené au second degré et aux études supérieures enseignées dans les universités métropolitaines; ils se rendent, en effet, parfaitement compte qu'un enseignement en vernaculaire ne saurait leur permettre d'accéder à celles-ci; *b*) si sur le plan des principes le département a adopté une doctrine nuancée suivant la valeur culturelle et humaine des langues vernaculaires, il doit tenir compte des possibilités pratiques de leur enseignement. Ce dernier présente souvent de nombreuses difficultés matérielles; c'est ainsi, par exemple, que les maîtres ne peuvent, le plus souvent, être recrutés que dans quelques groupements ethniques évolués; ils sont alors appelés à enseigner dans des régions dont ils ignorent les dialectes et ne peuvent le faire qu'en utilisant le français. La multiplicité des langues et des dialectes, leur inadaptation au langage scientifique » notre collègue M. Griaule ne serait certainement pas plus d'accord que moi-même sur ce dernier point... ».

M. Griaule, *président de la commission des affaires culturelles.* Vous avez raison de faire cette restriction.

M. Paul Catrice. « ...sont, d'autre part, des difficultés presque impossibles à surmonter.

« Le département de la France d'outre-mer donnera à la résolution de l'Assemblée des Nations Unies la suite qu'il lui paraît être justifiée; il encouragera l'usage des langues vernaculaires chaque fois que les conditions locales le permettront. Comme les années précédentes, il fournira des renseignements en la matière au secrétariat général de l'Organisation des Nations Unies. Le département ne manquera pas de tenir le plus grand compte du vœu formulé par l'Assemblée générale des Nations Unies de voir les membres administrants collaborer avec l'Unesco en vue d'entreprendre des études d'ensemble de la question, notamment en ce qui concerne l'emploi des langues vernaculaires comme véhicule de l'enseignement. »

Je pense, monsieur le ministre, que cette position très nuancée est extrêmement intéressante. Peut-être ne donnera-t-elle pas satisfaction à chacun d'entre nous, en particulier à notre collègue M. Griaule, mais elle témoigne au moins de l'attention avec laquelle ces questions sont étudiées et elle témoigne aussi qu'il sera possible, à l'avenir, d'y apporter des solutions.

Je voudrais dire encore quelques mots de l'éducation de base. J'ai été très heureux de lire récemment un rapport présenté à l'assemblée représentative de Madagascar, à la suite d'une circulaire envoyée par le ministère de la France d'outre-mer pour donner suite à la résolution adoptée par notre Assemblée de l'Union française concernant l'éducation de base.

Un rapport sur l'utilité d'organiser l'éducation de base à Madagascar a été présenté par le service de l'information générale du gouvernement général de Madagascar, à la séance de l'assemblée représentative du mardi 29 août 1950. Ce rapport, après avoir fait allusion aux souhaits exprimés par l'Unesco dit en particulier ceci:

« De son côté, l'Assemblée de l'Union française s'est montrée particulièrement intéressée par cette question, et a invité le Gouvernement à réaliser d'urgence dans tous les territoires d'outre-mer de telles expériences de culture populaire. Le ministre de la France d'outre-mer n'y a pas manqué, et déjà, certains territoires africains comme l'Afrique équatoriale française et l'Afrique occidentale française ont organisé les services utiles à leur réalisation. »

Et à la suite du rapport et d'une brève discussion, l'Assemblée représentative de Madagascar a adopté la résolution suivante:

« L'assemblée représentative de Madagascar,

« Délibérant conformément à l'article 58 du décret du 25 octobre 1946,

« A, au cours de sa séance du 29 août 1950, adopté la délibération dont la teneur suit:

« Est approuvé dans son principe le projet tendant au développement de l'éducation de base des populations autochtones à Madagascar, mais demande à l'administration, avant toute mesure d'application, de présenter à l'assemblée une étude complète comportant les précisions de dépenses d'investissement de personnel et d'entretien, ainsi que les programmes éducatifs choisis. »

A la suite de cette résolution, le gouvernement général a présenté à l'assemblée représentative, qui a bien voulu me les communiquer, trois projets de réalisation d'éducation de base, avec le budget chiffré de ces réalisations.

C'est là déjà un résultat intéressant, bien que partiel, car les projets présentés par le Gouvernement général portent uniquement sur la réalisation de tournées de cinéma éducatif. Or ce n'est là qu'une partie de l'éducation de base qui, devons-nous souhaiter, ne doit pas se borner exclusivement à quelques réalisations de ce genre. Dans la discussion précédant l'adoption d'une résolution, le 29 août 1950, plusieurs conseillers malgaches, parmi lesquels M. Lazantsy et M. Rakotonirina, ont fait remarquer qu'il était important de s'occuper de la radio « car — disait en particulier M. Lazantsy — la radio touche les campagnards, tout au moins ceux qui habitent la côte ». M. Rakotonirina déclarait: « C'est pour remédier à cet état de choses — l'insuffisance du développement culturel des populations des campagnes et en particulier des régions côtières — que lors de notre dernière session, nous avons émis un vœu demandant que les postes de radio soient autant que possible multipliés dans les différentes localités de Madagascar. »

Je voudrais présenter brièvement, au sujet de l'enseignement à Madagascar — j'y ait déjà fait allusion tout à l'heure — la question de la décentralisation à l'échelon provincial. J'ai déjà indiqué précédemment les résultats intéressants obtenus à cet égard dans les différentes province de l'Ile, qu'il s'agisse de Tananarive, de Fianarantsoa, de Tamatave ou de Majunga. Je me rappelle avec émotion un long entretien avec un des représentants éminents de l'enseignement dans une de ces provinces. Il me décrivait les tournées épuisantes, mais combien profitables et souvent réconfortantes, qu'il faisait jusque dans la brousse la plus lointaine de sa province; comment il s'efforçait d'organiser des réunions locales d'instituteurs, de directeurs d'écoles, et comment il réalisait ainsi cette vocation qui lui permettait d'apporter tout son dévouement au développement de Madagascar.

Je souhaiterais vivement que, aussi bien les conseils consultatifs territoriaux de l'éducation, dont nous reparlerons bientôt, que les bureaux pédagogiques, soient réalisés non seulement à l'échelon central de Tananarive, mais aussi dans chacune des provinces puisqu'il existe à Madagascar des assemblées provinciales aux pouvoirs à peu près analogues à ceux des assemblées territoriales de chacun des territoires d'outre-mer de l'Afrique.

Et enfin, dernier point de mon intervention, je souhaite que cet esprit d'adaptation que nous préconisons dans l'enseignement à Madagascar, se retrouve non seulement dans l'enseignement du premier degré, objet plus particulier de ma question orale, mais aussi dans l'enseignement du second degré et dans l'enseignement supérieur.

Notre ami M. Randretsa a déposé, lors de la séance du 30 janvier 1951 de notre Assemblée, une proposition (n° 23) sur la création d'un institut d'études supérieures franco-malgache à Tananarive. Il insistait très fortement sur la nécessité de créer un enseignement supérieur équivalent en tous points en valeur à l'enseignement supérieur métropolitain, mais qui se préoccupât tout particulièrement des besoins et des nécessités particulières de Madagascar.

Dans tous les domaines de grandes choses sont faites. J'ai dit déjà à plusieurs reprises au cours de cette intervention, combien, lorsque l'on visite avec impartialité et avec attention la Grande Ile, on ne peut qu'admirer les travaux entrepris aussi bien, d'ailleurs, dans l'enseignement que dans le domaine de la santé, par exemple. A ce sujet, d'ailleurs, tout récemment pour rendre hommage aux réalisations du service de santé à Madagascar, j'ai été très heureux de déposer, avec mon collègue M. Borrey, une proposition sur la lutte contre le paludisme dans ce territoire.

Si, cependant, bien des réalisations sont en cours, il y a là, comme partout, bien d'autres travaux à entreprendre. L'enseignement peut être encore développé, en quantité d'abord. Dans la réponse que vous avez faite, monsieur le ministre, à la question écrite de M. le sénateur Randria, vous avez donné un aperçu d'ensemble saisissant du développement de l'enseignement à Madagascar, mais il est certain que l'on peut faire beaucoup plus, en particulier dans les régions côtières. Je citerai, à l'appui de mes dires, la réflexion que présentait au Conseil de la République — je l'ai citée tout à l'heure — M. le sénateur Dronne déclarant — c'est l'opinion que j'ai entendue partout à Madagascar — qu'il faut se préoccuper très fortement de l'enseignement dans les régions côtières car, malheureusement, il semble que les efforts — cela se comprend dans une première étape — se soient portés surtout, quelquefois presque exclusivement, sur les hauts plateaux et que même la région Betsiléo et à plus forte raison les régions côtières aient été, au moins relativement, défavorisées.

Si l'enseignement doit être amélioré en quantité — c'est le lot de toute chose humaine d'être perfectible —, c'est surtout sur la qualité de cet enseignement qu'en terminant je voudrais insister. En effet, cette amélioration pourra être acquise par la fusion des deux enseignements dont j'ai eu l'occasion de parler à plusieurs reprises, mais il serait souhaitable que cette fusion ne soit pas faite au détriment de la qualité originale de l'enseignement à Madagascar. Comme nous l'avons dit bien souvent, l'égalité ne doit pas être l'uniformité. La Constitution, je le répète une fois de plus, a demandé que l'Union française développe les civilisations respectives de tous les territoires d'outre-mer et cette égalité de tous les peuples de tous les pays d'outre-mer ne pourra se réaliser par une uniformité niveleuse et regrettable, mais bien dans le respect de la diversité de toutes les richesses culturelles des peuples d'outre-mer. (*Applaudissements.*)

M. le président. La parole est à M. Sérot.

M. Robert Sérot. Monsieur le ministre, mes chers collègues, en janvier dernier, j'avais posé au Gouvernement la question orale suivante: « Quelles mesures le Gouvernement compte-t-il prendre pour informer l'opinion publique, dans les territoires d'outre-mer, de la gravité du problème de la dégradation des sols et de l'importance de la végétation forestière, pour l'instruire de l'épuisement rapide des terrains par l'abus des cultures sans assolement ni engrais, et pour faire comprendre aux populations que, de leur attitude à l'égard du milieu naturel dans lequel elles vivent, dépend, avec l'avenir du continent africain, la fécondité de leur travail comme l'allégement de leur peine. »

Comme il s'agit de politique scolaire, je vous prie de croire que ma question n'est pas déplacée puisque l'U.N.E.S.C.O., l'O.N.U. et la F.A.O. recommandent expressément que, dès que l'enfant commence à comprendre, des notions de ce genre lui soient données. Je m'en voudrais d'insister sur cette partie du problème qui est à l'origine du point 4 du président Truman. Il faut pourtant faire savoir que plus de la moitié du genre humain est sous-alimentée et, pour venir en aide à ceux qui souffrent, prendre toutes les mesures en vue d'améliorer et d'augmenter les productions agricoles.

En dehors des enfants, il y a les maîtres, il y a les administrateurs, et mon dernier mot sera pour demander à M. le ministre de la France d'outre-mer de vouloir bien veiller à ce que le programme de l'école nationale de la France d'outre-mer comporte l'étude de ce problème.

Cette étude est d'autant plus importante que si vous parcourez les divers continents, et principalement les territoires situés sous les tropiques, vous vous apercevez que l'état de santé des populations sous-alimentées doit nous inspirer la volonté de rechercher par tous les moyens à y porter remède.

Je sais qu'il s'agit ici d'un aspect particulier de la politique scolaire, mais l'on voudra bien m'excuser d'être intervenu et me permettre d'ajouter que j'ai tenu à me limiter à une partie seulement de la question orale que j'ai posée en janvier dernier et que je demande au Gouvernement de considérer qu'elle reste entière pour me donner prochainement l'occasion de la lui poser encore. (*Applaudissements.*)

M. le président. La parole st à M. Boiteau.

M. Boiteau. Mesdames, messieurs, je voudrais intervenir rapidement sur la question posée par M. l'abbé Catrice concernant la réforme de l'enseignement à Madagascar et, en particulier, le maintien dans ce territoire de l'enseignement en langue malgache. Cette question a soulevé en effet une vive émotion dans toutes les couches du peuple malgache, et je n'en donnerai pour preuve que cette lettre adressée le 30 décembre 1950 à M. le ministre de la France d'outre-mer, M. François Mitterand à son passage à Tananarive, et dans laquelle on peut trouver précisément, parmi les revendications essentielles de l'ensemble de la population, ce qui suit: « Réforme des programmes donnant une plus large place à la langue malgache, à l'histoire et à la géographie et permettant à tous les élèves qui en sont dignes d'accéder aux diplômes supérieurs. »

En effet, la place faite, dans l'enseignement à Madagascar, à la langue malgache, à la langue maternelle des Malgaches, à leur langue nationale n'est pas encore celle qui devrait évidemment lui revenir. Sans doute il y a bien un enseignement distribué en langue malgache, mais la plupart du temps les écoles sont organisées de telle manière que le temps consacré à cet enseignement est encore très insuffisant.

D'autre part, les écoles malgaches, déjà insuffisantes en nombre, souffrent d'une pénurie extrêmement grave d'instituteurs; pénurie due à la situation diminuée faite la plupart du temps aux instituteurs malgaches et aussi aux brimades auxquelles ils sont exposés. Il me suffira de rappeler qu'après les événements de 1947 un nombre très important d'instituteurs malgaches ont été révoqués de leurs fonctions, soi-disant pour incapacité morale, à la suite d'un arrêté d'exception, pour montrer quelle est la répression qu'ils subissent.

On compte actuellement à Madagascar environ 1.550 instituteurs malgaches. C'est là évidemment un nombre notoirement insuffisant et j'ai pu, pour ma part, voir des écoles assidûment fréquentées, car le peuple malgache a un vif désir de s'instruire, dans lesquelles on trouve deux cents élèves pour une seule classe.

Comment voulez-vous, dans ces conditions, qu'un instituteur puisse arriver à donner un enseignement convenable à des élèves de tous âges, entassés dans des conditions déplorables et qui ne peuvent, de leur côté, bénéficier de l'enseignement dans de telles conditions.

D'autre part, le matériel scolaire est lui aussi très insuffisant et, dans bien des cas, on est obligé de se contenter de notions livresques qui ne correspondent pas au caractère d'une véritable culture telle qu'elle devrait être comprise.

Je voudrais, à l'occasion de cette utilisation de la langue malgache, poser une autre question. On nous demande de faire à cette langue une place suffisante, et nous sommes tout à fait d'accord sur ce point, ainsi que sur la nécessité d'apprendre aux Malgaches leur histoire et la géographie de leur pays. Mais nous voudrions savoir dans quelles conditions on permettra à la langue malgache de se développer pour devenir une véritable langue de culture. Je tiens à rappeler la position prise le 4 avril dernier par M. le ministre de la France d'outre-mer à l'Assemblée nationale lorsqu'il déclarait:

« Quand je dis: dans le cadre de l'Union française, je n'aurais aucune peine à répéter ce que j'ai dit devant l'assemblée représentative à Madagascar. En effet, en parlant de Madagascar, je n'ai pas accepté la notion, ou plutôt le fait, d'Etat associé. J'ai déclaré à Tananarive qu'il me paraissait vain, prématuré et inutile de parler d'Etat associé, que la situation historique de Madagascar en 1951 ne m'autorisait pas, en tant que membre du Gouvernement, à engager les différentes fractions de la population de Madagascar à penser que nous accorderions un statut spécial d'Etat associé à Madagascar. C'est une position politique sur laquelle je ne reviendrai pas et qui engage ma position politique en tant que ministre de la France d'outre-mer.

« Il n'est pas question, il ne peut être question que soit discuté le statut actuel de Madagascar dans le cadre de l'Union française et de la République française. »

Eh bien! comment peut-on envisager qu'une langue qui serait réduite par le maintien d'un *statu quo* que la population de Madagascar, unanime, considère comme périmé, à ne servir en quelque sorte que pour des offices secondaires, pourrait devenir une véritable langue de culture, pourrait atteindre cette valeur de langue nationale que les Malgaches aspirent à lui donner? Si l'on refuse d'examiner même la possibilité d'un changement auquel tout un peuple aspire, on ne peut prétendre en même temps satisfaire ses revendications nationales concernant sa langue maternelle.

En effet, dans la lettre remise à M. François Mitterrand, à laquelle je faisais allusion tout à l'heure, et qui représente un tout, lettre signée par les tendances les plus diverses de la population malgache, aussi bien par les habitants des hauts plateaux que par les côtiers, aussi bien par des fidèles des religions européennes que par des hommes conservant la véritable culture ancestrale malgache, aussi bien par des gens qui passent pour des modérés que par d'autres qui sont des nationalistes — je considère par conséquent que cette pétition représente l'immense majorité du peuple malgache — nous lisons:

« Les soussignés se font un devoir d'affirmer en leur âme et conscience que la principale aspiration du peuple malgache tend vers l'accession de Madagascar à l'Etat librement associé au sein de l'Union française. Cette aspiration se trouve confirmée par un projet de résolution déposé sur le bureau de l'Assemblée de l'Union française qui reçoit notre approbation. »

Voilà ce que pense la population malgache, voilà pourquoi elle fait allusion à l'usage de sa langue nationale, et les deux choses sont absolument indissociables.

Il est impossible, d'une part, de continuer à entraver le développement de la personnalité de ce peuple, et, d'autre part, d'envisager de donner à sa langue le caractère d'une langue en voie de développement. Ou bien on lui impose un *statu quo* dont il ne veut plus, et à ce moment-là sa langue sera condamnée à végéter et à n'être plus d'une langue secondaire, qu'une langue à l'usage des manœuvres — permettez-moi l'expression — ou alors on lui donne la possibilité de se développer à la fois sur le plan de ses responsabilités politiques et, en même temps, sur le plan culturel.

Je voulais donc poser d'une façon très nette la question à M. le ministre: pense-t-il que la position prise par M. Mitterrand à l'Assemblée nationale permette d'accorder à l'esprit national malgache et à cette langue, qui est langue nationale, la place qui lui est propre et que revendique le peuple malgache dans son ensemble? (*Applaudissements à l'extrême gauche.*)

M. le président. La parole est à M. Zinsou.

M. Zinsou. Mesdames, messieurs, mes chers collègues, je reviens pour quelques instants sur la question posée par notre collègue et ami M. Jousselin au ministre de la France d'outre-mer.

Cette question est d'importance et c'est sans doute une des plus complexes auxquelles le Gouvernement soit appelé à répondre.

En effet, on peut définir une politique scolaire avec quelque facilité dans les pays à vieille culture comme la France métropolitaine, mais s'agissant d'un problème qui touche la formation, l'éducation et l'instruction des peuples d'outre-mer, dont je ne rappellerai pas à cette Assemblée, qui le sait mieux que quiconque, qu'ils ont une civilisation, qu'ils ont de vieilles civilisations, et j'allais même dire de vieilles cultures, s'agissant de définir une politique scolaire devant s'appliquer à ces territoires et à ces peuples, j'avoue que si j'avais eu — permettez-moi cette supposition quelque peu présomptueuse — l'honneur de siéger à la place de M. le ministre Aujoulat, j'en serais assez effrayé.

M. le secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer. Cela viendra. (*Sourires.*)

M. Zinsou. Notre collègue M. Jousselin a dit dans son intervention quel était son objectif et dans quelles perspectives il plaçait sa question. Il demande que le ministre nous apporte des précisions sur l'élaboration des programmes et l'organisation des examens adaptés aux besoins propres de chaque territoire, sur l'établissement des relations entre le ministère de la France d'outre-mer et le ministère de l'éducation national, sur la réalisation de la décentralisation de l'enseignement outre-mer. C'est toute la question des services de l'enseignement de la rue Oudinot et de leur politique qui se trouve posée, et elle mérite plus qu'un débat, je dirai institué quelque peu dans l'indifférence; elle mérite un vaste et grand débat, car des questions que nous sommes appelés à traiter ici, il n'en est pas beaucoup qui aient, aux yeux des populations que nous représentons, davantage d'importance que celle-ci. (*Très bien! très bien! au centre.*)

Je ne veux pas revenir sur les points déjà traités par les différents orateurs qui m'ont précédé. Je voudrais simplement attirer l'attention de nos collègues et du Gouvernement sur quelques points particuliers.

D'abord, je voudrais mettre en garde nos collègues, parce qu'il me semble déceler dans le premier paragraphe des questions de notre collègue M. Jousselin, visant à définir l'élaboration des programmes et l'élaboration des examens adaptés aux besoins propres de chaque territoire, préoccupation que j'approuve. Cela étant, je veux dès à présent le mettre en garde contre des interprétations, qui ne manqueront pas d'être faites à son endroit, et qui justifient la méfiance des peuples d'outre-mer dès qu'on leur parle de programmes adaptés et de diplômes adaptés.

Je m'explique: en Afrique occidentale française fut un jour institué un programme d'enseignement rural qui, au bout de quelques mois ou de quelques années de pratique, souleva contre lui l'unanimité de l'opinion publique des territoires d'outre-mer. Cependant, je peux le dire ici parce que j'ai, comme tout le monde, âprement combattu ce programme à l'époque et parce que, en le combattant, les pensées que j'exprime à cette tribune étaient tout de même présentes à mon esprit, cette idée d'enseignement populaire rural est une idée que nous approuvons, car elle s'adresse à la masse populaire la plus importante, à laquelle elle apporte l'instruction, et nous ne sommes pas assez naïfs pour ne pas distinguer que c'est là une entreprise qui mérite et notre attention et nos encouragements. Mais, dans l'application, elle a été détournée de ses buts initiaux.

Elle a été tellement compromise dans son application que même ceux qui, comme votre serviteur, l'approuvaient, n'ont pu faire rien moins que d'apporter leurs voix au concert de ceux qui luttaient contre l'extension d'un tel programme.

Ceci pour vous dire que si nous sommes d'accord pour qu'un programme adapté à nos territoires soit édifié, c'est parce qu'il n'est pas logique — et l'Union française n'y perdrait rien, je crois même qu'elle perdrait quelque chose au maintien de l'état actuel des choses — que l'élève de l'Afrique occidentale française sache parfaitement l'histoire des Gaulois et ignore dans ce qu'elle a d'essentiel l'histoire de son pays.

Par conséquent, cet exemple de l'histoire peut être étendu à toutes les disciplines de l'enseignement. Il n'est pas douteux que nos mondes sont divers bien que formant un tout indissoluble; il n'est pas douteux que nos civilisations offrent des aspects particuliers et que, à bien étudier, à bien connaître, à bien aimer la nôtre, nous ne pouvons que mieux nous disposer à connaître celle de la métropole.

Par conséquent, programmes adaptés et diplômes adaptés, oui, mais ce contre quoi je voudrais mettre en garde et nos collègues et le Gouvernement, c'est que le fait d'adapter des programmes et d'y adapter des diplômes ne crée pas pour ces programmes et pour ces diplômes une situation d'infériorité mais ne crée pas non plus une équivalence avec les diplômes et les programmes de la métropole.

Pour prendre un exemple dont nous avons déjà eu à débattre ici, encore qu'il ne soit pas tout à fait valable dans l'ensemble, mais qui donnera une idée de ce que je veux dire, il ne faut pas former des médecins africains et des médecins métropolitains dont les études, quoique se faisant avec les mêmes professeurs et selon des programmes sensiblement pareils, ne trouvent aucune correspondance dans les facultés de la métropole.

Il ne faut pas que l'Africain ayant étudié selon les programmes que vous aurez adaptés, définis et ayant obtenu les diplômes correspondant à ces programmes, ne trouve pas un accès lui accordant de plain pied une égalité avec ceux de la métropole ayant étudié les programmes métropolitains, car vous créeriez là non seulement un complexe d'infériorité, non seulement une injustice réelle, mais encore le dégoût initial pour les programmes adaptés. Cependant ceux-ci répondent à une politique, la seule qui nous ramène à notre source et qui, nous faisant épanouir dans notre propre civilisation en employant tous les trésors de notre propre fonds, nous donnera la valeur, l'équivalence humaine et culturelle que l'on nous dénie trop souvent parce que, précisément, nous sommes quelque peu, par la culture, des déracinés.

Je voudrais profiter de ce débat pour attirer l'attention de M. le ministre sur la situation des établissements d'enseignement secondaire ou technique dans nos territoires.

Sans doute les programmes qui vont être élaborés d'après la politique que tout à l'heure vous allez nous définir ne sauraient être appliqués immédiatement car, dans l'enseignement moins qu'ailleurs, l'improvisation n'est de règle. Les programmes métropolitains ne seront pas supprimés pour autant.

Vous savez avec quelle ardeur, avec quelle passion je dirai même, nous avons réclamé et obtenu l'institution de ces collèges et de ces lycées. C'est la raison pour laquelle je me permets de vous signaler l'état d'indigence où se trouvent ces établissements quant aux professeurs.

Ce qui nous importe ce ne sont pas les noms de baptême inscrits au fronton des édifices, c'est davantage la qualité de l'enseignement qui y est donné. Comment voulez-vous donner un enseignement de qualité si vous ne mettez pas à la disposition de ces institutions les maîtres et les professeurs pouvant distribuer valablement cet enseignement ?

J'ai déjà eu l'occasion de vous signaler, monsieur le ministre, et je sais quelle vigilante attention vous prêtez à tous ces problèmes, la situation des lycées et des collèges de l'Afrique occidentale française et en particulier celle d'un collège technique officiel de mon pays qui, pendant plus d'un trimestre, n'a pu donner de cours parce qu'il manquait de professeurs.

Ceci, à proprement parler, est un scandale, et pourtant vous savez que je suis modéré par tempérament.

Je signale également la situation actuelle du collège classique de Porto Novo, où l'inspecteur d'académie se demande s'il pourra faire passer certains examens de fin d'année, parce que, durant toute l'année scolaire, l'enseignement, dans certaines disciplines, n'a pas pu être dispensé, faute de professeurs.

Nous demandons à la métropole de faire un effort pour nous envoyer les professeurs dont nous avons besoin en attendant que nous les formions nous-mêmes.

Ce n'est pas le désir d'avoir les nôtres propres qui nous manque; vous savez qu'il y faut du temps et nous nous appliquerons à bien employer ce temps pour former nos cadres. Mais, en attendant, il faut que le Gouvernement nous prête un concours vigilant et au besoin même — car qui veut la fin doit vouloir les moyens — qu'il favorise les professeurs d'enseignement technique, de lycées, les maîtres dont l'Afrique a un si grand besoin de façon à les y attirer. S'ils y trouvent un avantage il n'est pas douteux qu'ils iront enseigner en Afrique.

Je ne doute pas, monsieur le ministre, que tout à l'heure, en nous définissant votre point de vue scolaire vous ferez la place qu'il convient à l'humanisme de chez nous et que cette politique nous donnera, je l'espère, pour quelques décades, un cadre sur lequel nous pourrons compter et que nous ne subirons plus les vicissitudes de variations de programmes qui font que, au cours de sa carrière scolaire, un étudiant de nos territoires subit de telles modifications de programmes que plusieurs années durant il s'entend répéter les mêmes cours, alors que, dans le même temps, certains autres ne sont pas abordés.

Je voudrais rappeler que nous sommes très attentifs à la conférence des directeurs de l'enseignement et au souci qu'a le Gouvernement de définir une politique scolaire cohérente et efficace.

Nous pensons que cette politique ne pourra pas être définie sans notre concours, car nous sommes les premiers intéressés, et nous pourrions avoir notre mot à dire sur l'orientation que nous voudrions voir donner à l'enseignement dans nos pays.

Si des hommes compétents, dévoués, directeurs de l'enseignement ont pu, du point de vue technique et, je n'hésite même pas à le dire, du point de vue humanisme, penser le problème avec une certaine efficacité, je crois, monsieur le ministre, que dans les différentes assemblées et en tout cas dans celle de l'Union française, parmi les élites de cette Union française qui, vous le savez, sont les plus averties de la culture occidentale, vous trouverez certainement des conseils et des avis qui ne pourront que compléter utilement ceux de vos directeurs et de vos techniciens.

Du programme que vous allez établir, il devrait sortir, pour nos pays, la marque du souci que vous avez de promouvoir

le plein développement de notre propre humanisme pour qu'il soit éclatant aux yeux de tous.

Je me permets, pour terminer, de rappeler le souci que nous avons de voir, non pas seulement des institutions, des établissements portant sans doute des noms qui nous plaisent parce qu'ils recèlent un espoir de formation, d'éducation et de culture auxquelles nous sommes attachés, mais que derrière ces noms et dans ces bâtiments, il y ait le personnel compétent, valable, pour promouvoir cette politique et nous mener à la plénitude de la culture. (*Applaudissements à gauche et au centre.*)

M. Gentet. Je demande la parole.

M. le président. La parole est à M. Gentet.

M. Gentet. Mes chers collègues, avant toute chose, je tiens à rendre un hommage public à tous les maîtres tant européens qu'autochtones qui, à Madagascar, se dévouent et qui, dans la brousse, œuvrent pour faire de la jeunesse malgache une jeunesse digne de ce nom.

Il arrive parfois, au parti communiste, de dire des vérités. M. Boiteau vient d'en dire quelques-unes. Il a parlé du manque d'écoles à Madagascar. Il est de fait qu'à cette tribune on a souvent dénoncé ce manque d'écoles. S'il est vrai que sur les hauts plateaux, il y a un nombre assez important d'écoles, il est vrai également que, dans toute la région côtière, et dans les régions du Sud de Madagascar, elles font défaut. Ceci tient sans doute au manque de bâtiments, mais ceci tient bien davantage au manque d'instituteurs, qui sont formés en très petit nombre à Madagascar, et insuffisants pour instruire toute la jeunesse.

M. Boiteau disait que si leur situation était meilleure, on en trouverait probablement davantage. Il avait raison. Je suis saisi de nombreuses lettres, non seulement, d'ailleurs — dois-je dire — des instituteurs, mais de tous les fonctionnaires malgaches, qui attendent une revalorisation de leurs traitements, notoirement insuffisants.

M. Boiteau a dit encore une vérité en précisant que la langue malgache était peu apprise dans les écoles de la Grande Ile. Et c'est réel. Il m'est arrivé de visiter des centaines d'écoles, et si j'ai souvent entendu ânonner: « Nos pères les Gaulois », je n'ai jamais entendu de leçons d'histoire; j'ai vu de très nombreux enfants malgaches qui ne connaissaient pas le nom d'Andrianipomerino, fondateur de la dynastie hova. Quant à la géographie malgache, elle consiste à apprendre le nom de quelques villes et de quelques richesses de l'île.

Où je me sépare de M. Boiteau, c'est lorsqu'il nous parle de Madagascar, Etat associé. Il est certain que M. Boiteau doit recevoir des lettres malgaches lui parlant de la nécessité de créer l'Etat associé, mais au nombre de lettres qu'il reçoit, je pourrais sans doute opposer le nombre bien plus important de celles que je reçois personnellement et dans lesquelles les Malgaches ne demandent pas la création de l'Etat associé. Il faudrait donc avoir, monsieur Boiteau, des données certaines sur le nombre de ceux qui réclament cet Etat, avant de nous dire que tout le peuple malgache veut l'Etat associé...

M. Boiteau. Organisez un referendum.

M. Gentet. ...car dans votre parti, vous avez tendance à prendre un individu pour tout un peuple.

M. le président. Personne ne demande plus la parole ?...

La parole est à M. le secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer.

M. Aujoulat, *secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer.* Mesdames, messieurs, c'est, je crois, la conférence des directeurs de l'enseignement d'Afrique noire, conférence qui s'est tenue au ministère de la France d'outre-mer voici un an, qui est à l'origine du débat d'aujourd'hui et bien qu'on puisse s'étonner qu'une année ait pu se passer entre le moment où s'est tenue cette conférence et le moment où elle est évoquée devant votre Assemblée, ce n'est pas moi qui me plaindrai qu'un large débat ait pu s'ouvrir sur l'ensemble des problèmes de l'enseignement dans les territoires d'outre-mer.

Un grand nombre de questions ont été posées à propos et en marge de cette conférence. Si votre Assemblée n'y voit pas d'inconvénients, je vais commencer par émonder, par déblayer le terrain en répondant aux questions, je ne dirais pas accessoires, mais qui, tout de même, ne concernent pas l'essentiel du sujet. C'est pourquoi la première question à laquelle je répondrai est celle qui concerne la gravité de la dégradation des sols.

Je voudrais dire à M. Sérot que ce problème préoccupe tous les services de la France d'outre-mer et que, dès l'instant où nous songeons à pratiquer et à développer des expériences d'éducation de base dans les territoires d'outre-mer, nous sommes bien convaincus que l'un des points sur lesquels doit être attirée l'attention des populations, celui qui doit faire l'objet d'une étude particulière, est bien celui de la conservation des sols. J'ajoute que ce problème est évoqué dans toutes sortes de conférences, par toutes sortes de personnalités, et pas seulement par des techniciens.

Sans doute, les services de l'agriculture ont-ils publié, sur ce problème, une très substantielle brochure que vous avez peut-être eu le loisir d'étudier, mais il se trouve qu'en même temps, et puisque vous souhaitez voir les administrateurs de la France d'outre-mer s'intéresser à cette question, l'un des professeurs de l'école nationale de la France d'outre-mer a publié, voici quelques années, un livre particulièrement remarquable, dont voici le titre « Les pays tropicaux », de M. Gourou, livre dans lequel cette question est abordée d'une manière très précise et assortie de solutions concrètes.

Je pense que M. Sérot a, de ce fait, une réponse au moins partielle à la question par lui posée au ministre de la France d'outre-mer.

M. Sérot. Je vous en remercie, monsieur le ministre.

M. le secrétaire d'Etat. M'adressant maintenant à M. Zinsou, je considère avec lui que le recrutement des maîtres, surtout de maîtres qualifiés, constitue l'une des pierres angulaires de notre système scolaire dans les territoires d'outre-mer; je n'ai pas à cacher que, sur ce plan du recrutement, nous avons rencontré et rencontrons encore d'extrêmes difficultés. Il n'est pas aussi facile que vous pouvez le penser de susciter parmi le personnel enseignant de la métropole des vocations pour les territoires d'outre-mer. Toutes sortes d'obstacles font hésiter les professeurs ou les instituteurs qui pourraient songer à ce qu'il est encore convenu, hélas! dans la métropole d'appeler l'expatriement. Ceux qui bénéficient d'un poste stable dans un département de la métropole répugnent à l'abandonner songeant aux difficultés climatiques, à l'absence de garanties en matière de traitement, en matière de logement, garanties que nous sommes dans l'impossibilité de leur offrir dès à présent.

L'Education nationale elle-même n'est pas toujours en mesure de laisser partir vers les territoires d'outre-mer des maîtres dont elle a un urgent besoin dans la métropole, notamment dans le domaine de l'enseignement technique.

Et puis, il faut bien avouer qu'à ces difficultés acceptables et même normales, s'ajoutent les innombrables formalités administratives qui accompagnent jusqu'à nouvel ordre l'engagement d'un personnel contractuel pour les territoires d'outre-mer. Nous sommes en train de simplifier ces formalités et je puis, dès aujourd'hui, vous donner l'assurance que pour la prochaine rentrée scolaire le recrutement se fera dans des conditions bien meilleures que l'année dernière. Mais nous avons eu le cas, à plusieurs reprises, d'instituteurs ou de professeurs qui se sont découragés devant la lenteur mise par l'administration à instruire leurs dossiers et à assurer leur départ. Or, quand au début de septembre un professeur n'est pas assuré d'obtenir un poste dans l'outre-mer, il prend ses dispositions pour demeurer dans la métropole.

De par ces difficultés, certains établissements du second degré et surtout certains établissements techniques se sont vu privés en totalité ou en partie du corps professoral dont ils avaient besoin; mais je veux croire que ces difficultés vont aller s'amenuisant, en raison de la simplification envisagée de la réglementation administrative, et d'autre part en vertu de la création d'un cadre général de l'enseignement auquel le ministère de l'éducation nationale vient de donner son accord définitif et qui, par conséquent, pourrait très rapidement voir le jour.

Vous savez que le syndicat des agrégés d'outre-mer, comme le syndicat des professeurs du second degré d'outre-mer, attend avec une très grande impatience la sortie de ce cadre qui va en offrir aux professeurs des garanties solides leur permettant d'envisager avec confiance un avenir prolongé dans les territoires, au service des enfants d'outre-mer.

Nous avons pensé que l'avènement même de ce cadre ne saurait suffire à nous garantir un recrutement plus complet que celui de l'an dernier; c'est pourquoi, cette année, j'ai pris la précaution de faire venir à Paris, dès le mois de mars ou d'avril, les différents directeurs de l'enseignement, celui de l'Afrique occidentale française, le directeur adjoint du Cameroun, le directeur de l'Afrique équatoriale française, pour qu'ils puissent prendre eux-mêmes et sur place, aussi bien à Paris qu'en province, les contacts nécessaires en fonction de besoins qu'ils connaissent mieux que personne, de manière à susciter des vocations en faveur de l'enseignement d'outre-mer. J'espère par conséquent, monsieur Zinsou, que les faits regrettables que vous avez signalés à la tribune ne se reproduiront plus à partir de la prochaine rentrée scolaire.

M. Zinsou. Je vous remercie, monsieur le ministre.

M. le secrétaire d'Etat. Vous avez par la même occasion livré à votre Assemblée les résultats d'une expérience d'adaptation représentée par un enseignement populaire rural. Vous avez dit que, somme toute, cette expérience n'a pas donné les fruits qu'on en attendait, et vous avez indiqué les raisons — que je tiens à souligner moi-même — qui en ont entraîné l'échec au moins partiel, raisons tenant une fois de plus à la crainte que peuvent éprouver les populations d'outre-mer devant une adaptation mal présentée, dont l'aboutissement consiste, à leurs yeux, en programmes ou en diplômes de qualité inférieure, n'offrant pas, à la sortie de l'école, des débouchés équivalents à ceux procurés par des programmes et des diplômes métropolitains.

Je crois que nous touchons du doigt avec cette constatation l'une des raisons majeures de l'échec des différentes adaptations tentées çà et là dans les territoires d'outre-mer.

Ces échecs doivent-ils nous décourager, doivent-ils nous orienter vers un retour à une assimilation totale ? Je ne le crois pas, et j'aurai l'occasion tout à l'heure, lorsque j'aborderai l'ensemble de la politique scolaire de mon département, de dire comment une adaptation bien comprise doit se concilier avec cette tendance à l'assimilation qui marque, qu'on le veuille ou non, l'orientation de l'enseignement dans les territoires d'outre-mer. Mais je soulignerai en même temps que nous sommes extrêmement favorables à tout ce qui est tenté pour une adaptation véritable et active.

Indépendamment des questions qu'il m'a posées à propos de Madagascar, M. l'abbé Catrice a fait allusion à une autre expérience, objet d'une proposition de résolution de votre Assemblée. Il s'agit de l'enseignement destiné aux nomades.

M. Catrice s'est plaint que le Gouvernement n'ait pas semblé accorder aux vœux de l'Assemblée de l'Union française toute l'attention que requiert une question aussi importante dans des territoires comme le Niger, le Tchad, la Côte des Somalis.

M. Paul Catrice. Me permettez-vous de vous interrompre, M. le ministre ?

M. le secrétaire d'Etat. Je vous en prie...

M. Paul Catrice. Je crains que vous n'ayez mal interprété mes paroles. Je ne me suis pas plaint: j'ai simplement dit que j'espérais que le Gouvernement donnerait à cette proposition une suite aussi favorable qu'il en fut donné à d'autres propositions.

M. le secrétaire d'Etat. Je m'excuse. J'ai interprété vos paroles comme un reproche...

M. Reverbori. C'était un espoir plaintif...

M. le secrétaire d'Etat. ...et je pense qu'il n'est pas mauvais d'adresser, de temps en temps, des reproches au Gouvernement, d'autant plus que je suis heureux de vous indiquer que le service de l'enseignement, au ministère de la France d'outre-mer, s'intéresse d'une manière très particulière à cette question de l'enseignement parmi les nomades. Récemment le directeur général de l'enseignement pour l'Afrique équatoriale française m'a fait part de ses projets tendant à répandre largement parmi les populations nomades un enseignement donné par des maîtres acceptant de partager la vie des nomades...

M. Paul Catrice. Très bien!

M. le secrétaire d'Etat. ...de les suivre, de comprendre à la fois leurs conditions de vie et leurs aspirations et de greffer sur cet ensemble non pas des notions comparables à celles de la métropole, mais toutes les notions qui pourraient être utiles aux enfants de ces populations nomades en vue de leur ouvrir les yeux à la fois sur les milieux de vie très particuliers dans lesquels ils se trouvent et éventuellement sur d'autres horizons.

M. Catrice m'a reproché, d'autre part, une expression qu'il a extraite de je ne sais quelle intervention ou de je ne sais quel rapport, ce qui prouve qu'il faut toujours faire très attention à ce qu'on dit et à ce qu'on écrit; c'est pourquoi je vais essayer aujourd'hui de mesurer d'une manière toute particulière les paroles que je prononcerai et qui pourraient engager la politique du Gouvernement en matière d'enseignement.

J'aurais parlé d'unité culturelle à travers l'Union française et je pense en effet qu'il a dû m'arriver d'employer cette expression. Est-ce à dire que je ne conçois pas d'autre politique possible que celle qui consisterait à enfermer par voie d'autorité toutes les populations d'outre-mer, quelles qu'elles soient, en quelque continent qu'elles se trouvent, dans un moule unique qui, par principe, serait occidental et français ?

Sans doute M. Catrice n'a-t-il pas exactement interprété la pensée que recouvre cette phrase. L'unité n'exclut pas la diversité...

M. Charles-André Julien. C'est parfaitement exact.

Mme Malroux. Très bien!

M. le secrétaire d'Etat. Lorsqu'un jeune homme et une jeune fille se marient, on peut dire que leur diversité aboutit à une unité extrêmement étroite, sans d'ailleurs que la personnalité de l'un et de l'autre ait à disparaître; je pense par conséquent, s'agissant de culture, qu'on peut aussi parler d'une unité qui respecte les diversités propres à chaque population. Disons, si vous le voulez, si cette expression « d'unité culturelle » vous choque, vous paraît trop étroite, ou impropre, disons qu'il s'agit, en vérité, non pas d'imposer à tous et partout notre culture occidentale, française ou latine, mais de construire un humanisme de l'Union française qui représentera forcément une certaine unité entre toutes les civilisations et toutes les cultures qui se seront rencontrées, mais qui se traduira malgré tout par une diversité devant faire la richesse même de cet humanisme. Ainsi, l'expression que j'ai eu le malheur d'employer, se trouve précisée, et recevra, je pense, l'assentiment de votre Assemblée.

M. Paul Catrice. Me permettez-vous un mot à ce sujet, monsieur le ministre ?

M. le secrétaire d'Etat. Je vous en prie.

M. Paul Catrice. Je m'excuse d'être intervenu dans ce sens, mais, comme je l'ai fait remarquer, si cette expression n'avait été employée qu'une seule fois, elle aurait pu simplement paraître impropre ou hâtive, mais ayant été reprise plusieurs fois, j'ai cru nécessaire de la relever.

Le texte qui m'a paru le plus inquiétant est la résolution de la conférence des directeurs de l'enseignement de l'Afrique noire qui dit, en toutes lettres: « garantir l'unité de la culture française dans toute la République, métropole, départements d'outre-mer et territoires d'outre-mer ». Cette expression a été reprise dans le *Bulletin de l'enseignement outre-mer* de votre ministère et c'est pour cette raison qu'il m'a semblé important d'attirer votre attention sur cette question.

M. l'inspecteur général de l'enseignement Gaston, nous a bien dit, en commission des affaires culturelles, qu'il s'agissait là, non pas de l'expression de la politique de votre ministère, mais d'une simple expression des faits tels qu'ils existent actuellement. Cependant, lorsque je lis dans le procès-verbal *in extenso* de la conférence des directeurs de l'enseignement de l'Afrique noire qu'il faut « garantir l'unité de la culture française », c'est là plus qu'une simple constatation des faits mais véritablement un programme politique.

M. Charles-André Julien. Politique ?...

M. Paul Catrice. Oui, mais la politique et la culture sont deux choses différentes.

M. Charles-André Julien. L'unité culturelle n'implique pas l'unité politique.

M. Paul Catrice. Si on parlait d'unité de l'Union française, je serais entièrement d'accord, mais je redoute l'expression « unité de la culture française » quand il s'agit de l'Union française. Je dirais plutôt l'unité dans la diversité des cultures.

Mais cela dit, le commentaire que vous venez de nous donner, monsieur le ministre, me donne pleinement satisfaction. Je suis très heureux des paroles que vous venez de prononcer et je forme simplement le vœu que, désormais, lorsque vos services emploieront le mot « d'unité », ils le fassent toujours suivre de cette expression: « unité dans la diversité ». (*Sourires.*)

M. Charles-André Julien. Il faudrait dès lors, pour les comprendre, mettre des gloses à tous les termes que l'on emploie.

M. le secrétaire d'Etat. Je suis heureux de constater que mes explications ont reçu l'assentiment de M. l'abbé Catrice et j'aborderai maintenant, toujours avant d'arriver aux questions essentielles,...

M. Paul Catrice. Celle-là est bien une question essentielle, monsieur le ministre ! (*Sourires.*)

M. le secrétaire d'Etat. ...une autre question déjà évoquée à la fois par M. l'abbé Catrice et par M. Boiteau: celle des langues vernaculaires. J'aurai d'ailleurs l'occasion d'y revenir tout à l'heure dans mon exposé d'ensemble, mais je veux tout de même en dire un mot immédiatement.

Sans doute, M. Catrice comme M. Boiteau, ont-ils pris la précaution de préciser qu'ils pensaient surtout à Madagascar

où la question ne se pose pas exactement dans les mêmes conditions que pour les autres territoires d'outre-mer; s'il s'agissait, en effet, d'Afrique noire, il me suffirait de me reporter à des déclarations faites par des Africains eux-mêmes, professeurs ou instituteurs, pour vous faire toucher du doigt les difficultés d'envisager l'utilisation très large des langues vernaculaires dans l'enseignement, difficultés tenant à la fois à la multiplicité des langues en usage dans ces territoires, et à la désaffection que manifestent, vis-à-vis d'un tel enseignement, les élèves eux-mêmes. Un certain nombre d'instituteurs africains n'hésitaient pas à souligner que l'enseignement de l'une des langues principales du pays, tenté dans telle ou telle école de centre urbain ou de brousse, n'attirait que très peu les élèves et aboutissait, au contraire, à provoquer le mécontentement des parents. Les parents, en effet, croyaient que cet enseignement d'une langue locale n'avait pas d'autre objet que de réduire l'enseignement proprement dit, celui qui, se traduisant par un certain niveau de culture et par un diplôme aboutissant à un débouché, apparaît pour beaucoup comme le seul valable. Cette situation de fait me paraît regrettable, mais elle nous commande, dans ce domaine, une certaine prudence.

Je dois dire, et je reprends ici les conclusions auxquelles avait abouti la conférence des directeurs de l'enseignement, que, depuis la conférence de Brazzaville, nous avons fait tout de même, dans ce domaine, un chemin appréciable. La conférence de Brazzaville avait cru qu'il fallait absolument proscrire l'enseignement des langues vernaculaires dans les écoles de la France d'outre-mer. Depuis, nous nous sommes aperçus que cet enseignement ne présentait nullement les dangers politiques que l'on avait craints au début et, qu'au surplus, il était capable de donner certains résultats appréciables en matière d'éducation ou d'instruction. C'est pourquoi, des directives ont été données pour que des expériences soient tentées en vue de fixer l'ampleur à donner à un tel enseignement ou, au contraire, les limites à lui impartir.

En ce moment même se poursuit dans le territoire du Togo une expérience d'enseignement de la langue éwée et, bien qu'il soit trop tôt pour apporter les résultats de cette expérience encore toute récente, il importe tout de même de faire connaître à votre Assemblée que l'annonce de cours de langue éwée a suscité un très grand enthousiasme. De nombreux élèves volontaires se sont fait inscrire...

M. Charles-André Julien. Ont-ils persisté ?

M. le secrétaire d'Etat. ...mais leur enthousiasme a baissé très vite, d'une part, en raison de certaines difficultés matérielles rencontrées dans la conduite de cet enseignement. Bien qu'il y ait au Togo des grammaires et des ouvrages permettant l'enseignement de la langue éwée, les professeurs ne disposaient pas, en fait, de manuels parfaitement adaptés. D'autre part, au bout d'un certain temps, les élèves ont sans doute pensé que cet enseignement ne les mènerait pas très loin; d'ailleurs, un certain nombre d'entre eux, même parmi ceux originaires du pays éwé, avaient un grand besoin d'apprendre les fondements mêmes de leur langue maternelle, et ce qui est vrai pour le pays éwé l'est, vous ne l'ignorez pas, tout autant pour d'autres pays.

Je me souviens qu'au Cameroun, où l'expérience a été tentée dans certains établissements privés, d'un enseignement de la langue ewondo, on s'est aperçu que les élèves avaient besoin de réapprendre leur langue maternelle...

M. Griaule. Comme les Français, monsieur le ministre!

M. le secrétaire d'Etat. ...qui avait subi, soit à cause des contacts avec l'Occident, soit à cause d'une évolution très normale, certaines déviations ou certaines modifications.

D'après ces constatations, l'expérience tentée ici ou là, et notamment au Togo, mérite sans doute d'être continuée, mais la conduite de cet enseignement des langues vernaculaires n'est ni si facile qu'on voudrait bien le croire ou que le proclament certains organismes internationaux, ni tellement bien accueilli par la population scolaire à laquelle on l'offre.

M. Savi de Tové. Me permettez-vous une remarque, monsieur le ministre ?

M. le secrétaire d'Etat. Je vous en prie.

M. Savi de Tové. Puisque vous venez, monsieur le ministre, de faire allusion à l'enseignement de la langue vernaculaire au Togo, je tiens à vous présenter quelques précisions. Il s'agit d'un enseignement que nous avons demandé au Togo, enseignement qui se poursuit d'une façon régulière et tout de même accueilli avec enthousiasme, au moins par les parents, dans les écoles missionnaires. Si l'on relève un échec en cette matière dans les écoles officielles, cela provient de l'opposition rencontrée auprès des instituteurs. Ces instituteurs, formés dans les écoles françaises et ne connaissant pas la langue, ont toujours voulu enseigner en langue française, alors que dans les écoles missionnaires cet enseignement se poursuit d'une façon très normale; certains parents mêmes veulent apprendre à lire et à écrire dans la langue éwée, manifestant ainsi leur désir de ne pas être des lettrés en langue française, mais en langue indigène. C'est pourquoi nous avons fait cette demande.

Il existe bien des ouvrages sur la langue éwée, mais j'ai tenu à vous faire savoir que seule l'opposition des instituteurs a persuadé les élèves qu'on ne peut pas enseigner cette langue dans les écoles officielles.

M. le secrétaire d'Etat. Je retire de votre intervention que de toute manière un enseignement comme celui-là ne saurait être improvisé; il suppose une préparation des esprits, notamment de ceux chargés de le dispenser et il nécessite l'utilisation de manuels scolaires valables permettant de rendre aussi attrayant cet enseignement des langues vernaculaires que peut l'être l'enseignement du français.

Pour Madagascar, le problème est évidemment un peu différent, sensiblement différent même. A Madagascar, en effet, et vous le savez, la langue malgache est jusqu'à présent assez largement employée dans les écoles du premier degré, j'entends dans les écoles de statut autonome.

Je ne doute pas que la perspective d'une réforme apportée à l'enseignement primaire ou menaçant l'enseignement primaire, ait pu provoquer, dans la Grande Ile, une certaine émotion, voire une certaine inquiétude. Je dirai tout à l'heure dans quel esprit est envisagée cette réforme mais je voudrais tout de suite rassurer et M. Catrice et M. Boiteau en leur disant que la réforme envisagée n'a pas pour objectif de faire table rase de la langue, de l'histoire et de la géographie malgaches ou de l'enseignement des sciences tel qu'il était pratiqué jusqu'à présent dans les écoles de statut autonome. Je donnerai les objectifs précis de cette réforme de l'enseignement qui va bientôt voir le jour dans la Grande Ile où elle est dès maintenant amorcée. Mais il est évident que, d'une part, dans l'enseignement du premier degré, nous envisageons bien entendu de laisser une place à une langue ayant le privilège d'être parlée par l'ensemble des habitants de ce territoire et que, d'autre part, il n'est pas question de supprimer dans les programmes la place affectée jusqu'à présent à l'histoire, à la géographie ou à la littérature malgaches au sens large. Que la place faite à une langue vernaculaire, dans un pays, soit liée à la politique d'ensemble d'un gouvernement, cela n'est pas douteux. Mais, monsieur Boiteau, nous ne pensons pas que le fait de laisser une certaine place à la langue malgache ou aux valeurs culturelles malgaches dans l'enseignement de la Grande Ile constitue un danger politique quelconque.

Reprenant à mon compte la position affirmée récemment par M. le ministre de la France d'outre-mer à la tribune de l'Assemblée nationale, je peux dire que cette politique n'exclut pas la coexistence du malgache comme langue de base dans les écoles primaires, comme langue vivante valable pour le baccalauréat, obligatoire pour les concours dans les écoles secondaires de la Grande Ile.

Et l'on peut estimer — c'est ma pensée — que donner actuellement à Madagascar le statut d'Etat associé...

M. Lapart. ...promis par M. de Chevigné!

M. le secrétaire d'Etat. ...serait faire présentement à ces populations un cadeau redoutable. On peut avoir cette position politique et estimer qu'il n'y ait pas lieu pour autant de faire disparaître les valeurs, le patrimoine culturel et linguistique auxquels ces populations sont attachées.

M. Charles-André Julien. Monsieur le ministre, me permettez-vous un mot ?...

M. le secrétaire d'Etat. Bien volontiers!

M. Charles-André Julien. J'ai reçu hier la visite d'une personnalité indienne peu suspecte d'anglophilie. Elle m'a témoigné que, depuis que l'Inde et le Pakistan sont libres, jamais l'attachement à l'étude de la langue anglaise n'a été plus marqué et que beaucoup d'Indiens se refusent à n'avoir qu'une culture purement Lindi ou gujérati parce que, dans l'état actuel des choses, il y a toute une culture à laquelle ils ne peuvent accéder; aussi réclament-ils le bilinguisme, et la persistance de la culture anglaise. Cet exemple est, à mon avis, très caractéristique.

M. Paul Catrice. C'est ce que nous demandons tous pour l'Union française.

M. le secrétaire d'Etat. Puisque je viens d'évoquer, à propos des langues vernaculaires, le cas de Madagascar, M. Jousselin ne verra pas d'inconvénient à ce que je fasse passer, avant ses propres questions, celles qui m'ont été posées sur la politique scolaire pratiquée dans l'île de Madagascar. Ce sera de plus un moyen de montrer aux populations malgaches que si nous parlons souvent de l'Afrique noire, elles aussi sont présentes tant à la pensée des Assemblées qu'aux préoccupations du Gouvernement.

M. Paul Catrice. Très bien!

M. le secrétaire d'Etat. Faut-il d'abord souligner — je l'ai déjà fait à plusieurs reprises — que la scolarisation à Madagascar est actuellement l'une des plus poussées de toute l'Union française; trente pour cent des enfants environ fréquentent les écoles de Madagascar alors que vous connaissez les statistiques bien moins brillantes dont on peut faire état pour tel ou tel territoire d'Afrique noire.

Je reconnais, comme le soulignait M. Boiteau — et je l'ai constaté comme lui — que cette scolarisation massive ne correspond pas à une organisation scolaire parfaite; il est exact, comme il le disait, que certaines classes ont, hélas, des effectifs de 200 élèves.

Madagascar possède près de 1300 établissements scolaires du premier degré, pourtant insuffisants pour faire face aux besoins d'une population scolaire que l'on peut évaluer à 600.000 enfants.

M. Raymond Barbé. Ne trouvez-vous pas, monsieur le ministre, que c'est un chiffre vraiment faible, 600.000 enfants ? Autrement dit, ne croyez-vous pas que les statistiques gouvernementales ont volontairement réduit l'évaluation des enfants scolariables, pour essayer de faire ressortir des pourcentages de scolarisation supérieurs et forcés ?

M. le secrétaire d'Etat. Non, je n'ai pas sous la main les statistiques précises, mais si l'on s'en tient au pourcentage habituellement pratiqué pour évaluer les effectifs d'une population scolaire, par rapport à un chiffre global de population, je crois, en mettant en avant le chiffre de 600.000, être dans des normes raisonnables.

M. Raymond Lombardo. Les statistiques mêmes du Gouvernement, dans le *Bulletin de la France d'outre-mer*, concernant l'enseignement, donnent le chiffre de 830.000 enfants scolarisables pour Madagascar. Ce sont vos propres statistiques. Je m'excuse de vous rappeler ce chiffre, mais il y a une marge entre 600.000 et 830.000 !

M. Raymond Barbé. Monsieur le ministre, je voudrais ajouter encore un mot: si l'on admettait le chiffre de 20 p. 100 à la base de la statistique du bulletin même du ministère de la France d'outre-mer, on pourrait constater combien un tel chiffre est faussé en consultant le chiffre de scolarisation pour Saint-Pierre et Miquelon où, grâce à ce pourcentage de 20 p. 100, on arrive à 140 p. 100 d'enfants scolarisables, ce qui est absolument ridicule.

Mlle Le Ber. Il n'y a aucun rapport entre Saint-Pierre et Miquelon et Madagascar !

M. le secrétaire d'Etat. Nous pourrons aborder à une autre occasion, si vous le voulez, les problèmes scolaires de Saint-Pierre et Miquelon; pour l'instant, j'en reste à Madagascar où, en effet, si l'on fait état d'un chiffre d'enfants scolarisés de l'ordre de 250.000 — je ne sais pas quel est le chiffre exact mis en avant par le *Bulletin de la France d'outre-mer*...

M. Raymond Lombardo. 160.944 pour l'enseignement public.

M. le secrétaire d'Etat. Nous faisons ici état de l'ensemble des enfants scolarisés.

M. Raymond Lombardo. D'après les documents officiels, le chiffre exact est 160.944 pour l'enseignement public, qui dépend de vous.

M. le secrétaire d'Etat. Mais à côté des enfants scolarisés dans l'enseignement public, il y a ceux de l'enseignement privé qui sont assez nombreux et dont il faut tout de même tenir compte.

M. Raymond Lombardo. 73.000!

M. le secrétaire d'Etat. En ce qui concerne Madagascar, il y a là-bas un phénomène extrêmement consolant, c'est la fréquentation des écoles par les filles.

Pour l'enseignement primaire, il y a 92.000 jeunes filles dans les écoles, c'est-à-dire plus de 50 p. 100 des enfants scolarisés, et dans l'enseignement secondaire, le chiffre des filles est plus considérable que celui des garçons. Le fait mérite d'être signalé.

Mais, ensuite, si l'on passe à l'enseignement secondaire et à l'enseignement technique, il faut bien reconnaître qu'un effort important reste à accomplir puisque, à l'heure actuelle, Madagascar ne dispose que de deux lycées situés à Tananarive, d'un collège technique et moderne situé également à Tananarive, des cours normaux et des écoles régionales dispersés à travers le reste de l'île.

De même, dans l'enseignement technique, un gros effort était nécessaire et le comité directeur du F. I. D. E. S. vient d'approuver le programme qui lui a été envoyé par l'assemblée représentative de Madagascar et qui comporte, avec la création à Tananarive d'un véritable collège technique autonome, séparé du collège moderne, celle de cinq grands centre d'apprentissage situés dans le reste de l'île et qui permettront d'opérer cette décentralisation éminemment souhaitable.

Quelle est en définitive — et je réponds ici directement à la question posée par M. l'abbé Catrice — l'orientation de notre politique scolaire à Madagascar ?

Ainsi que le rappelait M. Catrice, un inspecteur général mis à notre disposition par l'éducation nationale est allé, voici un an, examiner de près ces problèmes. Il a parcouru les principaux centres de la grande île et il a ensuite visité la brousse elle-même. Il en a rapporté un document précis comportant des solutions auxquelles j'ai pu donner mon accord et qui ont fait l'objet de directives adressées au directeur de l'enseignement, M. Cabrières. Ces directives tiennent essentiellement en trois points:

D'une part, nécessité de tendre à la qualité de l'enseignement dispensé tant dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires et, pour les premières, par le moyen de cette unification des deux types d'enseignement que souhaitait le sénateur Totolehibe dans la proposition déposée devant le Conseil de la République.

En second lieu, rappel des exigences de l'adaptation, exigences qu'il pourrait paraître inopportun de rappeler à propos de Madagascar, où elles ont été, d'une manière générale, assez respectées, mais qui, tout de même méritent d'être renouvelées, rafraichies et précisées.

Enfin, troisième directive, nécessité d'une décentralisation de manière à mettre à la disposition des populations côtières des moyens d'instruction qui leur offrent la possibilité de courir leur chance d'évolution et de regagner un certain retard par rapport aux populations des hauts plateaux.

M. Paul Catrice. Monsieur le ministre, me permettez-vous un mot ?

M. le secrétaire d'Etat. Je vous en prie.

M. Paul Catrice. Vous venez de dire, monsieur le ministre, que les exigences de l'adaptation ont été jusqu'à présent respectées à Madagascar. Je l'ai dit moi-même et je suis tout à fait d'accord, mais ne croyez-vous pas qu'elles sont menacées présentement ?

Et c'est précisément pourquoi je suis intervenu et que je m'étais permis de vous poser la question orale sur laquelle nous discutons cet après-midi. En effet, les directives relatives à la fusion des deux enseignements données lors de votre visite à Madagascar semblent avoir été interprétées par plusieurs hautes autorités de l'enseignement à Madagascar comme des directives d'assimilation complète.

Cette unité a été traduite immédiatement par l'uniformisation. Je prends un exemple concret sur une question, mineure sans doute, mais, comme je l'ai dit tout à l'heure dans ma première intervention, assez symbolique. Immédiatement, cette question de fusion des deux enseignements s'est traduite, au moins en projet, par la transformation du régime des vacances. Les vacances scolaires jusqu'à présent étaient conformes, selon les régions, aux climats de Madagascar et non aux vacances métropolitaines. Or, dès maintenant, on m'a signalé en de nombreux endroits que l'on avait décidé d'adopter le principe des dates de vacances métropolitaines et c'est là où je vois ce respect de l'adaptation menacé par la fusion des deux enseignements.

M. le secrétaire d'Etat. Je vous répondrai simplement que, s'il n'y avait pas d'autre entorse à ce principe de l'adaptation que celle que vous venez de souligner à l'instant, je ne serais pas très inquiet...

M. Paul Catrice. Evidemment, c'est une question mineure mais symbolique!

M. le secrétaire d'Etat. Je pense, en effet, que les établissements secondaires ou techniques à travers toute l'Union française sont obligés, malheureusement, de s'astreindre aux mêmes normes de travail et de vacances que celles pratiquées

dans la métropole, de telle manière que les élèves puissent d'une façon automatique passer des établissements d'outre-mer dans les établissements métropolitains à l'heure et à la date voulues, c'est-à-dire au mois d'octobre et, dès l'instant où l'on adopte pour l'enseignement du second degré un régime scolaire comparable à celui de la métropole, très vite, on en arrive à transposer dans l'enseignement du premier degré en songeant que cet enseignement doit fournir tout naturellement les élèves de la sixième qui, eux aussi, devront entrer au lycée au mois d'octobre. C'est ainsi que l'on en arrive à une uniformité, sans doute regrettable, qui ne correspond pas aux conditions climatiques les meilleures pour accomplir de bonnes études, mais qui n'est tout de même pas la plus grave.

M. Paul Catrice. D'accord.

M. le secrétaire d'Etat. Mais répondant à votre préoccupation plus générale et pour avoir l'assurance que les principes d'adaptation rappelés à l'occasion de cette réforme de l'enseignement seront véritablement appliqués, je viens d'envoyer à Madagascar le directeur de l'enseignement du ministère de la France d'outre-mer, de telle manière qu'il puisse s'assurer lui-même que nos directives et nos circulaires seront parfaitement comprises et appliquées.

J'ajoute, et j'y reviendrai tout à l'heure, que préconiser une réforme ne signifie pas faire table rase de tout ce qui a existé, jeter à bas un édifice qui a tout de même sa valeur et qu'il ne s'agit pas de détruire avant de pouvoir le remplacer. Au moment même où nous préconisions une réforme qui consistait essentiellement dans la recherche d'une unification entre deux types d'enseignement primaire, nous ajoutions aussitôt que cette réforme devait s'accomplir lentement ou, en tout cas, avec toutes les transitions nécessaires de telle manière que la population scolaire de Madagascar n'en souffre pas et qu'il n'y ait pas trop de perturbations dans la conception valable jusqu'à présent en matière d'enseignement primaire.

En m'excusant de retenir trop longtemps l'attention de l'Assemblée je pense que, pour aborder avec fruit les données mêmes de cette réforme, il est indispensable de rappeler très brièvement quelle était jusqu'à présent l'organisation scolaire pratiquée à Madagascar. Il y avait non pas, comme l'ont dit certains textes, un enseignement européen, mais un enseignement de type métropolitain donné dans des écoles primaires ouvertes à la fois aux Européens, aux Malgaches de statut français et dans la limite des places disponibles aux Malgaches de statut personnel, des cours complémentaires, des lycées et un collège moderne et technique. A côté de cet enseignement de type européen se plaçait un enseignement de statut malgache extrêmement complexe, qui doit dater de Gallieni ou en tout cas des débuts de la présence française dans l'île. Cet enseignement comporte trois degrés: le premier degré englobe les enfants de 8 à 13 ans, ce sont les écoles primaires, deuxième degré les écoles régionales recevant les enfants de 13 à 16 ans et aboutissant à un certificat d'études du second degré et, enfin, dans la limite des places disponibles, pour les enfants malgaches, une quatrième année dans les écoles régionales; après quoi ces enfants entrent soit dans ce qu'on appelle là-bas les centres pédagogiques, soit à l'école Le-Myre-de-Villers.

Je n'ai pas besoin de souligner davantage la complexité d'un tel système, complexité qui tient d'abord dans des dénominations sans équivalent ailleurs. Ce qui s'appelle à Madagascar école du second degré ne présente aucun rapport avec les écoles du second degré édifiées dans les autres territoires. Ce qu'on appelle centre pédagogique comporte à la fois une section administrative et une section purement pédagogique. Quant à l'école Le-Myre-de-Villers, elle représente une sorte de Polytechnique d'un degré assez inférieur, et qui comporte à la fois une section de culture générale, une section administrative, une section normale et une section de médecine; organisation à la fois compliquée et peu cohérente et à laquelle il était tout de même nécessaire de toucher.

Il ne convient pas seulement de noter l'incohérence ou tout au moins la complexité de cette organisation, il importe aussi de dire qu'elle consacrait depuis trop longtemps une injustice criante. Si l'on veut prendre les chiffres et considérer quelles étaient les chances offertes aux petits Malgaches de statut personnel on constate qu'un Malgache sur cent avait quelque chance d'entrer dans une école de type européen, un Malgache sur deux cents dans une école de deuxième degré; un Malgache sur trois cents pouvait entrer dans l'enseignement secondaire. Raison suffisante à la fois pour porter atteinte à ce système et pour essayer aussi d'élargir l'édifice scolaire de la Grande Ile.

L'essentiel de la réforme envisagée — je l'ai dit — réside essentiellement dans la fusion à l'échelon primaire des deux enseignements, enseignement de statut métropolitain et enseignement de statut autochtone. Si nous avions hésité à accepter les transitions nécessaires avant d'aboutir à un régime plus simple, M. Totolchibe, instituteur lui-même, nous aurait encouragés en signalant, lui qui était chaudement partisan de cette réforme, qu'avant de lui donner sa physionomie il faudrait d'abord disposer des maîtres nécessaires, des manuels adaptés, et en quantité suffisante. Et il reconnaissait, d'autre part, que la présence, sur le territoire de la Grande Ile, d'une population européenne importante nécessiterait, de toute manière, la permanence d'écoles européennes « car, disait-il, il n'est pas possible d'obliger des Français, qui parlent la langue française depuis leur naissance, à perdre leur temps dans des écoles malgaches, où la langue malgache devra être utilisée dans une assez large mesure ». Et c'est à partir du certificat d'études qu'il prévoyait le confluent où enfants européens et enfants malgaches pourraient continuer leurs études sur un plan d'égalité absolue et dans des conditions équivalentes.

J'indiquerai rapidement les étapes de cette réforme: d'une part, nous voulons avancer l'âge scolaire et faire entrer les enfants un peu plus tôt dans les écoles. Ceci supposera, d'une part, la multiplication des écoles primaires, et, d'autre part, la réforme des cours primaire tels qu'ils étaient institués jusqu'à présent.

Nous voudrions, tout en réservant une place suffisante à l'utilisation de la langue malgache aux échelons préparatoires et élémentaires, mettre les enfants malgaches dans la possibilité de passer leur certificat d'études primaires à un âge normal de manière qu'ils n'aient pas un trop grand retard lorsqu'il s'agira pour eux d'entrer dans l'enseignement secondaire.

Mlle Le Ber. Me permettez-vous une remarque, monsieur le ministre ?

M. le secrétaire d'Etat. Je vous en prie.

Mlle Le Ber. Il me semblerait préférable, avant de modifier l'âge scolaire — c'est là un avis de métropolitaine — de diminuer le nombre d'élèves par classe. J'ai été frappée à Madagascar, par le nombre d'élèves et le peu d'étendue de leurs connaissances. Le retard constaté à la fin de leurs études et qui les place en situation d'infériorité vis-à-vis des Français, provient surtout du fait qu'en classe ils n'étudient pas suffisamment. Donc, avant de réformer l'âge scolaire, je souhaiterais voir se multiplier les classes, puisque c'est votre projet, mais aussi voir diminuer le nombre d'élèves par classe.

M. le secrétaire d'Etat. Je vous répondrai, mademoiselle, que notre intention est d'aboutir, dans les délais les plus brefs, à la multiplication des écoles et des classes. Mais nous ne sommes pas sûrs que, pour autant, les classes seront moins fournies, car il reste tellement d'enfants à scolariser que, malgré un plan de scolarisation que nous avons demandé aux responsables de dresser en l'étalant sur un intervalle virtuel de dix ans, nous sommes persuadés que, pendant longtemps ,nous serons continuellement dépassés par les effectifs d'enfants qui demanderont à s'inscrire dans les écoles.

Je considère, comme vous, que l'idéal que vous proposez est éminemment souhaitable. Je ne suis pas sûr, en tout cas, que nous puissions y arriver d'emblée, même en multipliant les écoles et les classes.

M. Raymond Barbé. Monsieur le ministre, voulez-vous me permettre de vous interrompre ?

M. le secrétaire d'Etat. Je préférerais terminer mon exposé, ce que je ne pourrai faire, étant donné l'heure, si je suis interrompu continuellement. Je pense que le débat continuera jeudi et que j'aurai, de cette manière, le loisir de répondre à d'autres questions.

Je voudrais ajouter que pour multiplier les écoles et les classes à Madagascar, il faut procéder d'urgence à une autre réforme: il faut accepter de confier des classes à des instituteurs auxiliaires qui ne seront pas forcément munis de tous les « sacrements » qu'on imposait, jusqu'à présent, aux professeurs assistants ou aux instituteurs de Madagascar.

Pour aller vite, il faut accepter de former ces instituteurs auxiliaires en donnant, dès la fin des cours normaux, et moyennant un enseignement pédagogique suffisant, mais cependant assez court, un titre d'instituteurs auxiliaires ou d'instituteurs adjoints à ceux qui sortiront des cours normaux, à condition aussi, ce qui est éminemment souhaitable, et je suis d'accord sur ce point avec M. Boiteau, de revaloriser, dans des conditions normales, la situation matérielle et morale des instituteurs; cette formule permettrait d'accroître très rapidement le nombre des maîtres nécessaires au développement de l'organisation scolaire à Madagascar.

Je n'entre pas dans les détails de la réforme. Notre désir est de faire comprendre aux enfants que tous les certifiés ne sont pas forcément destinés à passer dans l'enseignement secondaire, que l'enseignement technique des centres d'apprentissage que nous sommes en train de développer ne déshonore pas un certifié, que, d'autre part, pour alléger les lycées et les collèges actuellement existants, il peut être très utile pour des élèves de se contenter, pendant un certain temps, des cours complémentaires que nous allons multiplier surtout dans les régions côtières, cours complémentaires qui, très vite, pourront se transformer d'établissements courts, en établissements longs et dans lesquels les élèves pourront prétendre à un baccalauréat moderne d'un type peut-être un peu spécial.

Telles sont les données de cette réforme qui ne sera complète, bien entendu, que lorsque nous aurons également au sommet opéré une transformation éminemment souhaitable de l'école Le Myre-de-Villers, d'une part, en lui donnant un niveau supérieur et, d'autre part, en la faisant éclater. Je crois la chose indispensable. Il n'est pas normal de brasser ensemble des sections médicales, administratives, normales. Mieux vaut avoir une véritable école normale, une véritable école de médecine, une véritable école d'administration. Tel est le plan général de la réforme à laquelle nous voulons aboutir et qui n'ira pas sans quelques difficultés. Vous disiez qu'elle a provoqué des émotions, sinon des inquiétudes, motivées en grande partie, si j'ai bien compris, par la crainte de voir la langue malgache, l'histoire, la géographie et, en un mot, la culture malgache, disparaître des écoles. Sur ce point, j'ai déjà répondu tout à l'heure. Je répète que le directeur de l'enseignement au ministère de la France d'outre-mer, qui se trouve sur place, est chargé de rappeler, au cas où elles n'auraient pas été parfaitement comprises, les directives envoyées depuis quelques mois. Ces précautions étant prises, nous aboutirons ainsi à une organisation scolaire plus solide, plus homogène, plus cohérente, et de nature à satisfaire les populations malgaches. Nous songeons dès maintenant — je le dis en terminant cette première série de questions — à couronner cet ensemble par la création, à Tananarive, d'un institut des hautes études, comparable à celui de Dakar.

J'entends bien qu'on nous reproche d'être trop pressés; on nous rappelle que Madagascar n'est pas Dakar et que les Malgaches ne sont pas des Africains, qu'il faut agir assez prudemment, qu'il vaudrait mieux commencer par créer une petite école de droit, suivie d'une petite école de sciences et complétées, dans une échéance plus lointaine, par une école de médecine.

A vrai dire nous pensons que, dès l'instant où l'on parle d'institut universitaire, cet institut doit présenter d'emblée les garanties désirables, et c'est pourquoi, nous refusant à accepter ces étapes qui ne nous paraissent pas heureuses, nous avons jugé qu'il valait mieux créer cet institut de hautes études — le décret sera bientôt signé — qui, au démarrage, aura déjà une école de droit et une école de sciences et qui, dans un nombre d'années relativement peu important, c'est-à-dire dès que les constructions hospitalières nécessaires et la construction de l'école de médecine seront terminées, pourra s'augmenter d'une école préparatoire de médecine et de pharmacie.

Les Malgaches ont fait la preuve de leurs aptitudes dans ce domaine. Ils sont capables de donner d'excellents docteurs en médecine, et je ne vois pas pourquoi ce qui est possible à Dakar ne le serait pas là-bas. Sans doute, là encore, il n'est pas question de détruire avant d'avoir remplacé. L'actuelle école de médecine qui forme des médecins auxiliaires subsistera pendant un certain nombre d'années, c'est évident, de manière que les effectifs nécessaires à la protection de la santé dans la Grande Ile ne soient pas trop diminués. Mais lorsque la nouvelle école sortira ses premières promotions, la vieille école de médecine de Tananarive pourra purement et simplement lui céder la place.

Enfin, je pense que l'assemblée représentative de Madagascar ne refusera pas d'accepter le projet que nous venons de lui soumettre, projet de création d'un institut franco-malgache, institut qui groupera dans son sein, d'une part l'institut de recherches scientifiques déjà créé aux portes de Tananarive avec, à côté de lui, une section de ce que j'appellerai les sciences humaines: ethnologie, linguistique, etc., et dans laquelle l'académie malgache trouvera parfaitement sa place, et enfin une section de sciences sociales qui aura pour objectif de s'intéresser aux problèmes sociaux posés par l'évolution des populations malgaches.

Ainsi, je crois, l'édifice sera, sinon complet, du moins aura effectué quelques progrès et il suffira ensuite de donner à Madagascar les moyens de réaliser une scolarisation plus importante, d'avoir des maîtres en quantité suffisante.

Je pense qu'ainsi la question posée par M. l'abbé Catrice a reçu une réponse qu'il voudra bien considérer comme suffisante. (*Applaudissements au centre.*)

M. Paul Catrice. Je vous remercie, monsieur le ministre.

M. le secrétaire d'Etat. J'aborde maintenant, et je m'excuse de l'heure, les questions posées par M. Jousselin.

M. Jousselin, se référant à la conférence des directeurs de l'enseignement, semblait vouloir indiquer que le Gouvernement ne s'est, en définitive, occupé que de scolarisation.

Il est vrai qu'au premier plan de nos préoccupations se trouvent cette masse à scolariser, cette insuffisance d'établissements que nous pouvons mettre à sa disposition.

Nous pensons que nous ne pourrons jamais nous lasser d'attirer l'attention des pouvoirs publics et des assemblées locales sur la nécessité de consacrer un pourcentage budgétaire suffisant à la construction et au fonctionement des écoles.

Vous avez pu, dans le bulletin de l'enseignement d'outre-mer,

Vous avez pu, dans le *Bulletin de l'enseignement d'outre-mer*, lire le volume des crédits consacrés à l'enseignement outre-mer soit sur les fonds du F. I. D. E. S., soit sur les budgets locaux. Si vous voulez bien vous référer aux pourcentages que nous avons indiqués, vous constaterez sans doute avec moi que certains territoires n'ont pas encore consenti un effort suffisant pour obtenir cette scolarisation qu'ils réclament avec tant de véhémence.

Je reconnais très volontiers avec M. Jousselin qu'une politique scolaire en faveur des populations d'outre-mer ne réside pas seulement dans un problème de scolarisation, mais qu'elle pose aussi un problème beaucoup plus vaste: celui de la culture que nous voulons donner à ces populations d'outre-mer.

Cette question a été bien des fois et généralement avec bonheur, évoquée à la tribune de cette Assemblée. A l'heure qu'il est, je pense qu'il n'y a pas lieu de lui consacrer de longs discours, mais tout de même elle mérite de retenir notre attention quelques instants.

Il est évident que l'évolution culturelle et l'évolution politique des territoires sont intimement liées, si elles ne constituent pas un tout. Il fut un temps, nous le savons, où la politique scolaire pratiquée vis-à-vis des territoires d'outre-mer répondait au préjugé suivant lequel ces populations n'ayant ni civilisation ni culture, il n'y avait pas d'autres solutions que de transposer purement et simplement la culture occidentale ou française, seule valable et seule universelle. C'était en somme la politique de la table rase. Puis, par réaction, il fut un temps où l'on parla beaucoup de respect des cultures d'outre-mer, de respect des civilisations propres à chacune des populations, et où la question s'est posée de savoir s'il ne fallait pas abandonner complètement cette politique d'assimilation totale dont on s'apercevait qu'elle constituait un contresens.

Je pense que la Constitution de 1946, en fournissant une armature politique nouvelle de ce qu'il était convenu d'appeler l'empire, et une conception nouvelle aussi de cet ensemble que constitue l'Union française, nécessitait la revision des conceptions de naguère et, par conséquent, la mise au point d'une politique adaptée tenant compte des données fournies par la Constitution elle-même.

Cette Constitution, vous l'avez rappelé tout à l'heure, nous indique qu'il s'agit de mettre en commun non seulement des ressources économiques diverses, mais aussi des ressources morales et culturelles différentes.

Et nous aboutissons ainsi à cette unité dont je parlais tout à l'heure à M. l'abbé Catrice et que j'essayais de définir d'une expression peut-être prétentieuse mais qui a tout de même sa valeur, en parlant d' « un humanisme à la mesure de l'Union française »: humanisme qui comporte sans doute l'apport, la présentation aux populations d'outre-mer de ce que nous avons de valable dans notre culture, dans nos techniques, mais aussi le respect et la promotion des valeurs propres contenues dans les cultures et les civilisations d'outre-mer.

Et ce n'est pas devant cette Assemblée qu'il est nécessaire de développer longuement ce point. Il faut rendre hommage à tous ceux grâce à qui l'ensemble des métropolitains et en tout cas les gens avertis savent et reconnaissent qu'il y a au delà des mers, des langues valables, des métaphysiques, des philosophies, des arts, qui méritent plus que le respect, qui méritent d'être connus et sont susceptibles d'enrichir le patrimoine commun de toute l'Union française, et en tout premier lieu le patrimoine de la France métropolitaine elle-même. (*Applaudissements au centre et à gauche.*)

C'est donc en tenant compte de ces données de base que doit s'édifier une politique scolaire à la mesure des préoccupations manifestées par les populations d'outre-mer et reprises ici par leurs élus. Etant donné l'heure tardive, je ne ferai qu'énumérer d'abord quelques têtes de chapitres, me réservant ensuite de reprendre d'une manière plus approfondie les questions posées de manière précise par M. Jousselin.

Et je dis tout de suite que notre préoccupation essentielle est de donner aux enfants africains, malgaches, aux enfants de l'outre-mer en général, un enseignement de qualité. Cet enseignement de qualité nous conduira peut-être à certains abandons vis-à-vis des richesses culturelles locales auxquelles je faisais allusion tout à l'heure, mais je pense — et nous en avons eu bien souvent la preuve — que c'est en offrant une culture très large et très complète que l'on met certains Africains ou certains Malgaches en mesure de découvrir eux-mêmes les richesses qui composent leur patrimoine et de les faire connaître ensuite autour d'eux.

Cet enseignement de qualité comportera, je le dis tout de suite, une certaine part d'assimilation, surtout en matière d'organisation scolaire — et je m'en expliquerai tout à l'heure — mais en même temps, il est bien entendu que les principes d'adaptation, si souvent évoqués à cette tribune, restent valables, adaptation portant sur les programmes, sur les méthodes d'enseignement et également sur le contenu des manuels scolaires.

J'ajoute que si des diplômes ou certificats locaux ont été d'une manière générale « boudés » par ceux à qui nous pouvions les offrir, il y aura là une rénovation à entreprendre, une éducation des esprits à faire et nous n'aurons qu'à rappeler les principes qui viennent d'être mis en vigueur dans la métropole elle-même par un projet de loi récent concernant les langues vernaculaires métropolitaines, le folklore régional et les diplômes ou certificats que telle ou telle université sera habilitée à distribuer dans le domaine de la langue celtique, de la langue d'oc, etc.

M. Paul Catrice. Ce n'est plus un projet de loi, monsieur le ministre, mais une loi qui a été promulguée.

M. le secrétaire d'Etat. En effet.

Un autre principe de notre politique scolaire vise le développement sur place, dans les territoires — je l'ai dit bien souvent — d'un enseignement du second degré valable, d'un enseignement technique valable, et également d'un enseignement supérieur qu'il n'est pas possible de multiplier à travers tous les territoires, mais qui comportera, pour commencer, au moins deux instituts de hautes études, l'un en Afrique noire, l'autre à Madagascar.

Je précise, en m'adressant spécialement aux Africains de notre Assemblée, que le développement d'un enseignement du second degré ou d'un enseignement supérieur local ne signifie pas que nous voulions fermer aux étudiants d'outre-mer les portes de nos lycées, collèges ou universités métropolitains; mais ils reconnaîtront volontiers qu'il est indispensable de maintenir sur place, dans des établissements valables bien entendu, le plus longtemps possible, les enfants africains ou malgaches. Ils profiteront beaucoup mieux des conditions qui leur seront offertes dans leur propre pays, ils courront moins de risques qu'ici, tout d'abord sur le plan climatique.

Il ne faut pas que ce soit une raison, pour eux, de nous soupçonner de discrimination. Il y a là, je crois, une évolution normale que le grand conseil de Dakar lui-même a consacrée d'une manière absolue, en décidant que les boursiers destinés aux premières années de droit, de sciences ou de médecine resteraient à Dakar et ne viendraient dans la métropole que pour l'achèvement de leurs études. Cette évolution est souhaitable et je pense qu'il suffira de l'expliquer pour être compris.

En même temps que nous nous préoccupons de la formation des élites intellectuelles et techniques de ces territoires, nous avons — M. Catrice, je crois, et un autre orateur le soulignaient tout à l'heure — la préoccupation de l'éducation à promouvoir parmi ces masses, africaine ou malgache, qui n'ont pas eu la chance de pouvoir aller dans des écoles, qui sont restées dans la brousse et qui méritent tout de même qu'on s'intéresse à elles et qu'on porte jusqu'à elles les bienfaits de nos connaissances ou de nos techniques. C'est la tâche de ce qu'il est convenu d'appeler maintenant l'éducation de base, éducation qui comporte à la fois une lutte élémentaire contre l'analphabétisme mais surtout une éducation économique et sociale permettant aux individus de s'adapter à leurs conditions de vie, d'améliorer leur niveau d'existence et, en même temps, d'ouvrir leurs yeux et leurs oreilles sur le monde par des méthodes audiovisuelles au sujet desquelles de multiples expériences sont actuellement en cours.

Pendant longtemps encore, des centaines et des milliers d'étudiants viendront, soit comme boursiers, soit à leurs frais, dans nos université métropolitaines, et nous ne saurions trop nous préoccuper de leur sort, de leur avenir culturel, de leur orientation professionnelle, en même temps que de leurs conditions matérielle et morale d'existence pendant leur séjour dans la métropole. Là aussi, nous pensons que tous les problèmes ne sont pas résolus. Nous constatons que, pour des raisons qu'il serait trop long de souligner en ce moment à cette tribune, un trop grand nombre de ces étudiants d'outre-mer, une fois munis de leurs diplômes ou après des échecs malheureux, hésitent à repartir dans leur territoire, à se remettre au service des populations qui les ont envoyés, grâce auxquelles ils ont pu, pendant des années, poursuivre leurs études dans la métropole.

Ce grave problème doit retenir l'attention des élus d'outre-mer en même temps que celle du Gouvernement; la condition et l'avenir des élites africaines ou malgaches se jouent dans une certaine mesure à Paris ou dans les universités de province et il est indispensable de rechercher quels sont les obstacles à un retour normal de ces étudiants dans leur territoire.

Il est indispensable d'améliorer l'aiguillage même de ces étudiants qui, trop souvent, arrivent ici sans savoir pourquoi ils ont choisi telle carrière plutôt que telle autre. Tous ces problèmes méritent notre attention. Et, répondant ici à une question qui m'a été posée en marge de la séance, il est évident qu'en même temps nous devons donner à ces étudiants des conditions normales de vie. C'est pourquoi nous avons fait droit à leur demande très légitime en signant, tout récemment, un arrêté qui augmente leur bourse dans une proportion substantielle.

Telles sont les grandes lignes de la politique scolaire définie à la conférence des directeurs de l'enseignement qui s'est tenue voici un an. J'indique tout de suite que ce ne sont que des jalons posés très largement, fixant des avenues par moments imprécises, mais j'indique aussi qu'une nouvelle conférence des directeurs de l'enseignement des territoires d'outre-mer se tiendra dans trois mois, à Paris, à l'occasion du stage pédagogique auquel, une fois encore, nous avons convié, à l'école normale de Saint-Cloud, les instituteurs originaires d'Afrique ou de Madagascar en même temps que les instituteurs métropolitains se destinant à l'enseignement dans ces pays.

M. Jousselin, en marge de cette conférence des directeurs à laquelle je viens de faire allusion, m'a posé trois questions. La première concerne notre politique en matière de programmes et d'adaptation; la deuxième concerne les relations entre le ministère de la France d'outre-mer et l'éducation nationale et la troisième concerne la décentralisation.

Je m'excuse de retenir l'attention de l'Assemblée encore quelques instants mais les questions posées par M. Jousselin ne manquent pas d'intérêt et elles aideront peut-être à trouver une formule de résolution concrète pour telle ou telle proposition qui doit faire suite à ce débat.

Tout d'abord, je veux reconnaître, une fois de plus, que notre organisation scolaire dans les territoires d'outre-mer est pénétrée sans aucun doute par une profonde tendance à l'assimilation. Si l'on regarde, par exemple, les réformes qui viennent d'intervenir en Afrique occidentale française, on est obligé de reconnaître qu'elles sont presque la photographie du système pratiqué dans la métropole. Dans nos écoles, en Afrique surtout, c'est l'utilisation du français qui domine ou qui est la seule pratiquée.

Si nous considérons maintenant l'enseignement distribué, nous constatons que, là aussi, il a fallu beaucoup d'efforts pour introduire dans les programmes une certaine diversité conforme aux besoins des enfants à qui cet enseignement est destiné et aux particularités de chacun des territoires.

Regardons maintenant les diplômes. Là aussi, nous allons de plus en plus vers une équivalence entre les diplômes délivrés dans l'outre-mer et les diplômes de la métropole, équivalence dans la qualification, équivalence aussi dans le niveau et, de plus en plus, dans l'âge et dans la valeur des études.

Nous sommes en présence, je le reconnais volontiers, d'un courant assimilateur extrêmement puissant. Ce courant assimilateur tient peut-être — c'est une explication facile en tout cas — à une politique du moindre effort. Il est évidemment beaucoup plus simple de transposer dans les territoires d'outre-mer des méthodes, des programmes, un niveau d'études tels qu'ils sont pratiqués depuis longtemps dans la métropole, que de rechercher des adaptations qui, non seulement sont souvent difficiles, mais qui — on nous l'a dit tout à l'heure — sont aussi

d'une manière générale, repoussées par les intéressés eux-mêmes.

Nous nous trouvons en face, j'allais dire de certains appétits, en tout cas, d'un certain esprit utilitaire qui fait que les enfants à qui nous dispensons notre enseignement ou, tout au moins, leurs parents, désirent qu'au bout du compte leurs fils ou leurs filles soient munis d'un diplôme, d'un parchemin qui leur ouvre des débouchés économiques, ou dans la bureaucratie, ou ailleurs. C'est ce drame qui a fait que des expériences aussi intéressantes que celle de l'enseignement rural, celles des écoles de genre de vie, tentées jadis au Cameroun, ont échoué. Elles ont échoué devant les réticences et les réserves de ceux à qui nous voulions offrir autre chose que des programmes métropolitains purement et simplement transposés. Est-ce à dire que ce courant assimilateur doive emporter notre adhésion, ne laisser place à aucune tentative d'adaptation ? Je crois déjà avoir défini la politique que veut pratiquer le ministère de la France d'outre-mer à cet égard pour n'avoir pas besoin d'insister. De plus en plus, ce processus d'assimilation est compensé par un certain courant d'adaptation qui s'accrédite chaque jour davantage dans les territoires d'outre-mer au fur et à mesure que nous faisons prendre confiance aux populations du sens et de la valeur des richesses qu'elles détiennent dans leur patrimoine culturel, moral, philosophique, religieux, richesses que jusqu'à présent et trop souvent elles ignoraient; qu'elles sont heureuses de découvrir et qui leur paraissent désormais dignes d'intérêt, je dis plus, dignes d'enseignement.

Nous nous trouvons devant une difficulté qu'il ne faut pas minimiser; il s'agit à la fois de permettre aux enfants africains ou malgaches une évolution normale, facile, vers la vie moderne avec tout ce que cela comporte d'avantages et d'inconvénients mais en préservant les qualités propres aux autochtones et la substance même des civilisations ancestrales.

Ce sont là deux thèmes difficiles à concilier mais il suffit, je crois, de le vouloir; il suffit d'avoir foi dans la valeur de ces richesses propres aux cultures africaines ou malgaches pour qu'il ne soit pas impossible de trouver les conditions et les moyens d'une adaptation rationnelle. Il faut tout d'abord, dès qu'on parle d'adaptation, éviter certains écueils. Il ne s'agit pas de noyer les enfants dans un décor exotique sous prétexte que l'Afrique ne ressemble pas à la France, décor dont on aura vite fait de les rassasier et à propos duquel on leur donnera l'impression que l'on ne veut pas porter à leur connaissance des choses plus valables ou plus intéressantes.

Il s'agit aussi, lorsqu'on parle d'adaptation, d'éviter l'écueil qui consisterait à tenir compte uniquement de l'état social, de l'état humain présents dans les territoires; de se dire que ces sociétés n'évolueront pas et que c'est en fonction des conditions de vie ou des coutumes que nous constatons en ce moment dans la brousse, par exemple, qu'il faut éduquer l'enfant.

Sans doute, l'état social présent doit nous fournir une base de départ, mais il ne constitue pas, malgré tout, un objectif suffisant aux ambitions d'un éducateur. Ce que nous voulons, c'est que les Africains ou les Malgaches eux-mêmes soient en mesure de faire évoluer leur société, d'améliorer leur organisation sociale, économique, en utilisant les moyens techniques ou autres que nous mettons à leur disposition. L'enseignement doit contenir, pour les petits Africains ou les petits Malgaches, des germes d'espérance dans un avenir meilleur et plus humain.

M. Paul Catrice. Monsieur le ministre, me permettez-vous de vous interrompre ?...

M. le secrétaire d'Etat. Je m'excuse de vous demander de réserver votre réponse pour la séance de jeudi prochain, car je suis tenu par l'horaire et je voudrais néanmoins terminer mon exposé.

Il ne s'agit donc pas, lorsqu'on parle d'adaptation, d'enfermer un enfant dans des méthodes de vie et de pensée dont on refuserait de le laisser sortir, il s'agit essentiellement d'éviter que l'enseignement que nous donnons n'apparaisse comme avili par le fait que nous y incorporons des éléments prélevés sur le pays. Il s'agit, tout en se référant aux valeurs que comportent le milieu de vie, les habitudes, la philosophie ou la métaphysique du pays, d'utiliser des méthodes aussi modernes que possible, des méthodes d'éducation qui, en tout cas, n'apparaissent pas comme trop rudimentaires; il s'agit, en somme, d'avoir un autre souci que de condamner définitivement à leur brousse des enfants qui ont d'autres aspirations; il faut à la fois leur faire aimer leur pays, leur vie, leur brousse et leur donner les moyens d'améliorer leurs conditions d'existence, de telle manière que ces richesses prélevées dans leur propre patrimoine leur paraissent aussi valables que celles qu'ils pourraient puiser dans notre civilisation occidentale.

M. Charles-André Julien. Très bien!

M. le secrétaire d'Etat. Je pense que, dès l'instant où l'on aura évité cette fausse adaptation, dès l'instant où l'on aura accepté de partir de données concrètes en prenant point d'appui sur le milieu de vie et, pour aller plus loin, en partant du connu, de ce que l'enfant voit, de ce qu'il comprend, de ce qu'il peut aimer, pour le conduire à un ordre de choses dont il n'a pas idée, à des richesses qu'il ne soupçonne pas, et, enfin, à des horizons qui dépassent ceux de son propre pays, je pense qu'à ce moment nous aurons réalisé une adaptation véritable et valable qui pourra s'inscrire d'une manière légitime dans nos programmes, dans nos méthodes d'enseignement, qui sera acceptée sans difficultés par les populations d'outre-mer elles-mêmes, et qui se traduira dans les programmes mis à la disposition des enfants et par lesquels nous les conduirons aux examens.

Je l'ai dit souvent, on peut, par des chemins divers, arriver à des niveaux de culture équivalents et à des équivalences de diplômes également acceptables.

De même, en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, ce qui me paraît important, c'est de mettre fin à cette impression que nous avons trop souvent donnée dans les territoires d'outre-mer: les enfants, en face de nos méthodes d'enseignement, ont parfois le sentiment que nous refusons de les initier aux méthodes nouvelles pratiquées dans la métropole, que nous ne mettons pas à leur disposition nos meilleurs manuels.

C'est précisément dans ce domaine des manuels scolaires qu'un travail extrêmement important reste à faire; c'est peut-être sur ce point que devrait essentiellement porter notre effort d'adaptation. Or, il n'appartient ni au ministère de la France d'outre-mer ni, *a fortiori*, au ministère de l'éducation nationale, de définir d'une manière précise les limites ou les objectifs de cette adaptation. Il faut que sur place, dans les territoires, des bureaux pédagogiques, composés de techniciens — et non pas seulement de théoriciens — en contact avec la vie intime des populations d'outre-mer, fixent — les grandes lignes pouvant en être esquissées à Paris — les normes et les données de cette adaptation, tant en ce qui concerne les moyens d'enseignement que les programmes ou les manuels.

Cela dit, je serai assez bref sur la collaboration qui existe entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de la France d'outre-mer en matière d'enseignement. Sur le plan des personnes, cette collaboration est totale; une sympathie parfaite et une compréhension aussi large que possible accueillent, rue de Grenelle, nos problèmes et nos préoccupations.

Mais j'imagine que votre Assemblée ne désire pas seulement savoir si les hommes actuellement en place s'entendent; elle désire sans doute connaître les critères ou les barrières de cette collaboration entre ces deux ministères intéressés.

Il serait non seulement vain mais ridicule de notre part de repousser la collaboration offerte par l'Education nationale. Il est évident que l'université de France est compétente au moins quant à la collation des grades et à la délivrance des diplômes, sans parler de l'organisation de l'enseignement supérieur qui relève directement d'elle. Il y a là des éléments suffisants pour que non contents d'accepter cette coopération, nous ayons cherché à en fixer de manière précise les données et les possibilités.

D'une part, un service de coordination siégeant à l'Education nationale veille sur les problèmes relatifs à différents départements intéressés par l'outre-mer: France d'outre-mer, Etats associés, affaires étrangères et départements d'outre-mer. Ce service extrêmement précieux permet d'assurer une liaison constante dont l'utilité n'est pas discutable.

En marge de ce service dont le titulaire a manifesté plus d'une fois sa compréhension très grande vis-à-vis des problèmes d'outre-mer — j'ai cité l'actuel directeur de cabinet du ministre de l'éducation nationale —...

M. Charles-André Julien. C'est un homme remarquable.

M. le secrétaire d'Etat. ...nous avons institué, depuis un an, pensant qu'il convenait d'aller plus loin encore, des commissions de coordination spécialisées; l'une regarde l'enseignement technique, l'autre, la jeunesse et les sports.

Là encore nous avons estimé que l'autre ministère, parfaitement spécialisé, était en mesure de nous faire bénéficier d'une longue expérience et de méthodes éprouvées. A nous ensuite d'effectuer les transpositions et les adaptations nécessaires.

Enfin, l'Education nationale possédant un conseil supérieur dont vous connaissez l'importance et l'autorité, nous avons pré-

conisé la création, à l'intérieur de ce conseil, d'une section d'outre-mer spécialisée dans les problèmes d'enseignement relatifs à l'outre-mer. Ainsi aurait été instaurée une représentation permanente des préoccupations de l'outre-mer à l'intérieur du ministère de l'éducation nationale.

Il n'a malheureusement pas été possible, en raison des textes législatifs, de réaliser d'emblée cette création. Bien mieux, M. Abraham et le ministre de l'éducation nationale lui-même ayant voulu faire un geste en instituant une commission d'outre-mer, il s'est trouvé que les textes interdisaient à cette commission de recruter ses membres ailleurs qu'au sein de ce conseil supérieur qui ne comporte pratiquement pas de représentants de l'outre-mer; il nous faudra donc travailler encore pour obtenir satisfaction à ce sujet.

Faut-il, en attendant, ressuciter au ministère de la France d'outre-mer le conseil consultatif de l'enseignement, objet d'un souhait de votre Assemblée dans une proposition dont nous aurons à discuter ?

Je pense que ce conseil consultatif de l'enseignement au ministère de la France d'outre-mer ne serait pas particulièrement utile dans la mesure où une section d'outre-mer pourrait intervenir au sein même du conseil supérieur de l'éducation nationale. A mon avis, c'est plutôt dans ce sens-là qu'il s'agit de travailler, quitte à modifier les textes.

Mme Emilienne Moreau. Très bien !

M. le secrétaire d'Etat. Enfin, dans le domaine de la coopération avec l'Education nationale, je signale aussi que nous n'avons pas jugé utile d'avoir nos propres inspecteurs généraux spécialisés, inspecteurs d'anglais, de mathématiques ou de sciences, pour effectuer des enquêtes pédagogiques et techniques dans les quelques établissements secondaires d'outre-mer. Il nous a semblé plus opportun de faire appel aux inspecteurs généraux de l'Education nationale. Ceux-ci ont montré qu'ils étaient parfaitement capables de s'intéresser aux problèmes d'outre-mer et qu'ils sentaient autant que nous les nécessités d'adaptation auxquelles je faisais allusion. On en trouve une preuve manifeste dans le rapport que M. l'inspecteur général Bizos a établi, à son retour de Madagascar...

M. Charles-André Julien. ...et le fait qu'il soit allé là-bas réagira sur l'enseignement métropolitain.

M. le secrétaire d'Etat. C'est l'espoir que je garde et je dirai sur cette question, pour épuiser le problème que cette action concertée entre le ministère de la France d'outre-mer et le ministère de l'éducation nationale a déjà porté certains fruits.

Vous avez pu noter qu'à la conférence des directeurs de l'enseignement d'Afrique noire participaient la plupart des directeurs du ministère de l'éducation nationale qui, ainsi, ont pu évoquer avec les responsables les grands problèmes qui nous préoccupent. Le stage pédagogique de Saint-Cloud, qui a pris depuis l'an dernier une certaine ampleur, est également le fruit de cette collaboration et je ne citerai que pour mémoire les créations auxquelles nous avons abouti dans un temps que je qualifierai de record, pensant à d'autres textes en instance devant d'autres départements ministériels. Je citerai simplement l'institut des hautes études de Dakar, très prochainement l'institut des hautes études de Tananarive, la création de l'académie d'A. O. F. et enfin une création que les membres du corps enseignant d'outre-mer attendent avec une grande impatience, le cadre général de l'enseignement d'outre-mer, auquel le ministre de l'éducation nationale vient de donner sa signature.

Ce sont là des fruits tangibles, appréciables et qui indiquent que nous avons tout à gagner dans une collaboration confiante qui maintient d'ailleurs intégralement les droits et prérogatives du ministère de la France d'outre-mer et qui, en même temps, nous fait bénéficier de concours et d'expériences dont nous sentons tout le besoin et tout le prix.

Enfin, le dernier point évoqué par M. Jousselin n'exige pas de très longs développements. Il est exact qu'au moment même où nous cherchions à étoffer, au sein du ministère de la France d'outre-mer, les organismes susceptibles de prendre en charge les problèmes de la scolarisation, de la jeunesse, des sports dans les territoires, nous sentions aussi le besoin de travailler à une décentralisation véritable.

Il est évident que, dans ce domaine comme en bien d'autres, les départements ministériels doivent se contenter de donner l'impulsion, d'assurer l'animation, de maintenir entre les différents services la coordination nécessaire, après quoi il est indispensable de faire confiance aux hommes qui sont sur place; il faut leur laisser prendre leurs responsabilités, les inciter à aller de l'avant, se contentant de leur donner des directives très générales.

M. l'abbé Catrice citait tout à l'heure la circulaire que nous avons envoyée en janvier 1950 sur l'adaptation, circulaire d'un ordre très général qui a abouti assez vite à des réalisations et à un effort très concret, aussi bien en Afrique occidentale française qu'au Cameroun ou à Madagascar. Deux bureaux pédagogiques ont été créés, d'autres seraient créés, rassurez-vous, car le bureau pédagogique de Dakar n'étendra pas indéfiniment son action à l'ensemble de l'Afrique...

M. Paul Catrice. Nous vous en remercions.

M. le secrétaire d'Etat. Nous attendons d'avoir le personnel nécessaire pour en créer ailleurs. De la même manière la création d'académies, dont l'académie d'Afrique occidentale française en premier, correspond moins, comme on a pu le supposer, à un effort de centralisation et de rattachement excessif qu'à une volonté de décentralisation.

Nous avons voulu que le recteur d'académie, qui se trouve sur place à Dakar, puisse, en raison de ses fonctions, disposer d'une liberté d'action suffisante, et faire preuve d'initiative sans être toujours obligé d'en référer soit aux pouvoirs publics locaux soit au département ministériel. L'expérience prouve que c'est la formule vers laquelle il faut s'orienter. C'est pourquoi, immédiatement après, et n'ayant pas la possibilité de créer tout de suite d'autres académies, nous avons fait en sorte que les chefs de service de l'enseignement au Togo, au Cameroun et en Afrique équatoriale soient non pas de simples chefs de service, venant après tous les chefs des grands et petits services d'un territoire, mais de véritables directeurs, ayant, en raison de leur titre et de leurs fonctions, des prérogatives et des attributions leur permettant d'aller de l'avant sans être obligés de regarder autour d'eux à tout instant.

M. Paul Catrice. Très bien !

M. le secrétaire d'Etat. Il est certain, par ailleurs, que les hauts commissaires gardent, en matière d'enseignement, en particulier en matière d'organisation, des pouvoirs indiscutables et les assemblées locales, ne l'oublions pas, votent le budget de l'enseignement. C'est pourquoi, à certains préconisant un rattachement direct de l'enseignement au ministère de l'éducation nationale, je réponds que ce rattachement ne résoudrait pas la question; il ne ferait que compliquer les problèmes car c'est de celui qui tient les cordons de la bourse que tout dépend. Actuellement, ce sont les assemblées locales qui tiennent en main, d'une manière beaucoup plus grave qu'elles ne le supposent, l'avenir de l'enseignement dans leur territoire. Des pourcentages budgétaires qu'elles voudront bien affecter à l'enseignement dépendent le développement et l'effort de celui-ci et sans doute...

M. Raymond Barbé. Vous savez très bien que les dépenses obligatoires les en empêchent !

M. le secrétaire d'Etat. J'ai le regret de vous dire qu'en cette matière il n'y a pas de dépenses obligatoires et que pour certains territoires nous nous sommes trouvés en face d'assemblées n'ayant pas cru à la nécessité de poursuivre l'effort scolaire que nous leur demandions; nous avons été obligés de nous incliner. C'est là, par conséquent, une preuve manifeste d'une décentralisation qui me paraît éminemment utile et me semble devoir être encouragée.

J'ajoute qu'en matière de bourses, en matière de régime de l'organisation scolaire et vis-à-vis de l'enseignement privé lui-même, les chefs de territoires, assistés de leurs assemblées locales, détiennent des pouvoirs importants qu'il n'est pas question de leur enlever; c'est là, en effet, la vraie formule de l'avenir. Dès l'instant où nous aurons mis en place, là où ils n'existent pas, ces conseils territoriaux ou fédéraux de l'enseignement souhaités par votre Assemblée, un pas nouveau aura été franchi dans le sens de l'organisation scolaire telle que vous la souhaitez dans les territoires d'outre-mer.

Je pense ainsi, non pas avoir répondu à toutes les questions qui m'étaient posées, mais vous avoir apporté quelques apaisements, et vous avoir donné la preuve qu'en définitive le ministère de la France d'outre-mer n'est pas le ministère colonialiste qu'on définit comme tel bien souvent. Il a au contraire une volonté ardente d'aller de l'avant, de favoriser la promotion humaine, sociale et culturelle des populations d'outre-mer; nous sommes bien d'accord pour reconnaître que l'essentiel de notre effort doit porter sur l'enseignement en même temps que sur la santé. Trop souvent on donne la primauté à l'économique. Nous savons bien que l'économique conditionne bien des choses mais, tout en laissant sa place à l'économique, il est grand temps de redonner leur vraie place aux valeurs humaines et culturelles. C'est ce que nous essayons de faire, avec le concours de votre Assemblée. (*Applaudissements prolongés à gauche et au centre.*)

M. le président. Personne ne demande plus la parole ?...

Conformément à l'article 88 du règlement, je constate que le débat est terminé.

M. Paul Catrice. Pardon, monsieur le président, à plusieurs reprises, M. le ministre a dit que le débat continuerait jeudi.

M. le président. M. le ministre vous a fait la promesse de revenir à l'occasion des propositions de Mlle Le Ber et de vous-même. Dans ces conditions, et pour rester fidèle au règlement, aujourd'hui je dois clore le débat.

Si vous avez des observations à présenter, je pense que M. le ministre sera, lors de cette discussion, à votre disposition pour y répondre.

M. le secrétaire d'Etat. Au moment de la discussion des propositions suivantes, tout à fait d'accord.

M. le président. Vous n'insistez pas, monsieur Catrice ?

M. Paul Catrice. Non, monsieur le président.

M. le président. L'ordre du jour devait précisément appeler les deux propositions auxquelles j'ai fait allusion, celle de M. Catrice et de Mlle Le Ber, et celle de Mlle Le Ber et de MM. Catrice et Jousselin. En raison de l'heure tardive, je pense que l'Assemblée voudra renvoyer la suite de notre ordre du jour à la séance de jeudi prochain, quinze heures.

Il n'y a pas d'opposition ?...

Il en est ainsi décidé.

— 6 —

MODIFICATION A LA COMPOSITION D'UNE COMMISSION

M. le président. Conformément à l'article 24 du règlement, il a été procédé à l'affichage d'une candidature à l'intercommission chargée de l'étude du régime domanial et de la propriété foncière dans les territoires d'outre-mer et les territoires associés.

Le délai d'une heure est expiré.

Je n'ai reçu aucune opposition.

En conséquence, je proclame membre de cette intercommission M. Barbé, en remplacement de Mlle Lafon.

REGLEMENT A L'ORDRE DU JOUR

M. le président. Voici donc, conformément à la décision prise par notre Assemblée au cours de sa séance du 22 mars 1951, quel serait l'ordre du jour de notre prochaine séance:

Jeudi 12 avril 1951, à 15 heures, séance publique:

1° Suite de la discussion de la proposition de Mlle Le Ber, MM. Catrice, Jousselin, Scelles et des membres du groupe M. R. P., tendant à demander au Gouvernement de créer dans chaque territoire d'outre-mer un conseil consultatif de l'éducation (N°s 143, 265, année 1950 et 74, année 1951. — M. Jousselin, rapporteur);

2° Discussion de la proposition de Mlle Le Ber, MM. Catrice, Jousselin et des membres du groupe du mouvement républicain populaire, tendant à demander au Gouvernement de créer un conseil supérieur consultatif de l'éducation outre-mer (N°s 192, année 1950 et 54, année 1951. — M. Catrice, rapporteur);

3° Discussion de la proposition de résolution de M. Jacobson, président de la commission du plan, de l'équipement et des communications, au nom de cette commission, tendant à inviter l'Assemblée nationale à modifier la loi n° 46-860 du 30 avril 1946 en vue de faire comprendre dans la composition du comité directeur du F. I. D. E. S. trois membres de l'Assemblée de l'Union française (N°s 69 et 89, année 1951. — M. Jacobson, rapporteur);

4° Discussion de la proposition de M. Catrice et Mlle Le Ber, tendant à demander au Gouvernement de prendre toutes mesures utiles pour développer, dans le département de la Réunion, l'enseignement professionnel, les centres d'apprentissage et les centres de formation professionnelle accélérée (N°s 21 et 83, année 1951. — Mlle Le Ber, rapporteur);

5° Discussion de la demande d'avis transmise par M. le président de l'Assemblée nationale, sur la proposition de loi de M. Mamadou Konaté et plusieurs de ses collègues, députés, tendant à la création d'un « cadre unique » du personnel des chemins de fer d'Afrique occidentale française (N°s 123, année 1950 et 84, année 1951. — M. Bourgarel, rapporteur);

6° Discussion de la proposition de MM. Dorange, Bégarra, Borrey et des membres du groupe des indépendants d'outre-mer et du groupe socialiste S. F. I. O. et apparentés, tendant à demander au Gouvernement:

a) D'unifier les taux des indemnités familiales pour tous les soldats de l'armée de l'Union française, dans le cadre d'un statut du soldat de l'Union française;

b) Dès maintenant et sans attendre la promulgation de ce statut, d'attribuer aux militaires autochtones l'indemnité de zone, la majoration familiale de zone et l'indemnité d'éloignement prévues par les textes, mais non encore versées (N°s 236, année 1950 et 82, année 1951. — M. Bégarra, rapporteur. Avis de la commission des affaires financières. — M. Jousselin, rapporteur);

7° Suite de la discussion de la proposition de MM. Bégarra, Bourgarel, Diop Babakar, Djim Momar Gueye et des membres du groupe socialiste S. F. I. O. et apparentés, tendant à inviter le Gouvernement à élaborer un statut inter-armes fixant les règles d'emploi du personnel civil des états-majors, corps et services des armées de terre, air et marine stationnés en Afrique occidentale française (N°s 227, année 1949, 213, année 1950 et 90, année 1951. — M. Bégarra, rapporteur et n° 229, année 1950, avis de la commission de la défense de l'Union française. — M. Vivier, rapporteur).

Il n'y a pas d'observations ?

L'ordre du jour est ainsi réglé.

Personne ne demande la parole ?...

La séance est levée.

(*La séance est levée à dix-huit heures cinquante-cinq.*)

Le Chef du service de la sténographie de l'Assemblée de l'Union française,
RENÉ HINGRE.

Errata

au compte rendu in extenso *de la séance du* 15 *mars* 1951.
(*Journal officiel* du 16 mars 1951.)

Page 243, colonne 1 (tableau), ligne 3 du tableau:

Au lieu de: « Iles aux Marins »,

Lire: « Ile aux Marins ».

Page 247, colonne 2, ligne 29:

Après: « Commissaires du Gouvernement »:

a) **Supprimer le membre de phrase:** « ou les déléguer pour le suppléer aux séances de l'Assemblée »;

b) **Insérer un nouveau paragraphe:** « le chef du territoire peut se faire assister d'un ou plusieurs commissaires du Gouvernement ou les déléguer pour le suppléer aux séances de l'Assemblée ».

Page 247, colonne 2, ligne 50:

Au lieu de: « Art. 32... »,

Lire:

TITRE III

Attributions du conseil général.

« Art. 32... »

Page 248, colonne 1, ligne 35:

Au lieu de: « accepter des dons et legs »,

Lire: « accepter les dons et legs ».

Page 249, colonne 2, ligne 25:

Au lieu de: « Art. 43... »,

Lire:

TITRE IV

Du budget et des comptes.

« Art. 43... ».

Page 250, colonne 1, ligne 68:

Au lieu de: « Art. 57... »,

Lire:

TITRE V

De la commission permanente.

« Art. 57... ».

Page 250, colonne 2, ligne 54:
Au lieu de: « par écrits les renseignements »,
Lire: « par écrit les renseignements ».

Page 251, colonne 1, ligne 17:
Au lieu de: « Art. 72... »,
Lire:

TITRE VI

Dispositions spéciales et transitoires.

« Art. 72... ».

Page 251, colonne 1, ligne 47:
Au lieu de: « l'application des articles 7 et 8... »,
Lire: « l'application des articles 7, 8 et 9... ».

Errata

au compte rendu in extenso *de la séance du* 20 *mars* 1951.
(*Journal officiel* du 21 mars 1951.)

Page 282, 1re colonne, 12e ligne:
Après: « ce port fermé en 1935 »,
Ajouter: « aux bateaux étrangers ».

Page 282, 1re colonne, 44e ligne:
Au lieu de: « le représentant de la délégation du Cambodge est intervenu... »,
Mettre: « la représentante de la délégation du Cambodge est intervenue... ».

Page 283, 1re colonne, 32e ligne:
Après: « la distance est à peu près la même entre la dernière ville de Madagascar et la capitale de la Réunion »,
Ajouter: « qu'entre Saigon et Phnom-Penh ».

QUESTIONS ECRITES

REMISES A LA PRESIDENCE DE L'ASSEMBLEE
DE L'UNION FRANÇAISE
LE 10 AVRIL 1951

Application des articles 80 et 81 du règlement ainsi conçus:

« Art. 80. — *Tout conseiller qui désire poser une question écrite au Gouvernement en remet le texte au président de l'Assemblée, qui le communique au Gouvernement.*

« *Les questions écrites doivent être sommairement rédigées et ne contenir aucune imputation d'ordre personnel à l'égard de tiers nommément désignés; elles ne peuvent être posées que par un seul conseiller et à un seul ministre.* »

« Art. 81. — *Les questions écrites sont publiées à la suite du compte rendu* in extenso; *dans le mois qui suit cette publication, les réponses des ministres doivent également y être publiées.*

« *Les ministres ont toutefois la faculté de déclarer par écrit que l'intérêt public leur interdit de répondre ou, à titre exceptionnel, qu'ils réclament un délai supplémentaire pour rassembler les éléments de leur réponse; ce délai supplémentaire ne peut excéder un mois.*

« *Toute question écrite à laquelle il n'a pas été répondu dans les délais prévus ci-dessus est convertie en question orale si son auteur le demande. Elle prend rang au rôle des questions orales à la date de cette demande de conversion.* »

LISTE DE RAPPEL DES QUESTIONS ECRITES auxquelles il n'a pas été répondu dans le mois qui suit leur publication.

(Application de l'article 81 du règlement de l'Assemblée de l'Union française.)

Présidence du conseil.

N° 1 M. Thémia.

Affaires étrangères.

Nos 14 (1948) M. Juge; 38 M. Paul Catrice; 47 M. Junillon.

Budget.

N° 172 M. Sylvestre.

Défense nationale.

Nos 8 M. le général Plagne; 206 M. Borrey.

Education nationale.

Nos 135 M. Paul Catrice; 136 M. Paul Catrice.

Etats associés.

N° 65 M. Pann Yung.

Finances et affaires économiques.

Nos 28 M. Alfred Bour; 145 M. Thémia; 160 M. Paul Catrice; 163 M. Blachette; 194 M. Georges Riond; 196 M. Albrand.

Fonction publique et réforme administrative.

N° 142 M. Thémia.

France d'outre-mer.

N° 204 M. Lapart.

Industrie et commerce.

N° 51 M. Junillon.

Intérieur.

Nos 103 M. Paul Catrice; 109 M. Paul Catrice; 128 M. Bégarra; 138 M. Bégarra; 183 M. Sylvestre.

Justice.

Nos 69 M. Daber; 154 M. Paul Catrice.

Marine marchande.

N° 209 M. Cianfarani.

Postes, télégraphes et téléphones.

Nos 192 M. Junillon; 205 M. Paul Catrice.

Travail et sécurité sociale.

Nos 20 M. Thémia; 44 M. Paul Catrice; 129 M. Paul Catrice; 132 M. Paul Catrice; 133 M. Paul Catrice; 137 M. Paul Catrice.

Travaux publics, transports et tourisme.

Nos 195 M. Riond; 208 M. Borrey.

FRANCE D'OUTRE-MER

218. — 10 avril 1951. — **M. Diawar Sar** demande à **M. le ministre de la France d'outre-mer** s'il est exact: 1° que la nouvelle caisse de retraites de la France d'outre-mer, réglementée par le décret du 21 avril 1950, n'a pas absorbé la caisse intercoloniale de retraites créée par le décret du 1er novembre 1928 et que les fonctionnaires récemment retraités reçoivent leurs pensions suivant les modalités fixées par cette dernière caisse; 2° que les fonctionnaires qui ont en charge plusieurs enfants en bas âge sont mis en demeure de quitter le service à cinquante-huit ans d'âge au lieu de soixante, même s'ils sont reconnus aptes par le service de santé; 3° que les fonctionnaires anciens combattants et chargés de famille n'ont pas la faculté de continuer leurs services civils après cinquante-huit ans pour atteindre le maximum d'annuités pour la retraite d'ancienneté; 4° que les pensionnés des territoires d'outre-mer (qui perçoivent contre toute logique leurs pensions en francs métropolitains) sont les seuls retraités qui ne bénéficient pas des indemnités de cherté de vie que les décrets des 20 décembre 1948 et 17 août 1950 ont accordé aux pensionnés vivant en France, Afrique du Nord et dans les départements d'outre-mer.

REPONSES DES MINISTRES

AUX QUESTIONS ECRITES

RELATIONS AVEC LES ETATS ASSOCIES

156. — **M. Pann Yung** expose à **M. le ministre d'Etat chargé des relations avec les Etats associés** que le comité du blé de France avait donné aux riziculteurs indochinois une somme de cinquante millions de francs pour les dédommager de la non-exportation du riz indochinois vers la métropole qui produisait trop de blé pour lui maintenir un cours normal. Et lui demande si cette somme de cinquante millions de francs a été versée à l'Indochine et, dans l'affirmative, quelle était la quote-part obtenue par chacun des pays de l'union indochinoise et à quels travaux cette quote-part pour le Cambodge a été employée. (*Question posée le 25 juillet 1950.*)

Réponse. — En raison de la destruction des archives des divers services, à la suite des événements de 1945, il est très difficile de fournir des renseignements détaillés sur cette question qui concerne des opérations remontant à 1934. L'association générale des producteurs de blé de France avait envisagé, dans le dernier trimestre 1934, un certain nombre de remèdes à la crise du blé, en partie

causée — prétendait-elle — par d'excessives importations de riz d'Indochine. Les principales mesures suggérées ont été les suivantes: 1° élargir les débouchés naturels des riz et maïs d'Indochine, c'est-à-dire ceux d'Extrême-Orient; 2° percevoir à l'entrée en France une taxe de 20 francs par quintal, laquelle serait susceptible d'être modifiée par décret; 3° reverser à l'Indochine le produit de cette taxe ayant pour but d'améliorer les conditions de vente du riz indochinois sur les marchés consommateurs d'Extrême-Orient; 4° limiter à 300.000 tonnes les exportations de riz d'Indochine sur la France; 5° fournir à l'Indochine une aide financière provisoire si le montant de la taxe ne permettait pas d'exporter de suite assez largement sur l'Extrême-Orient. Cette aide financière a été accordée sous forme de subvention par l'article 12 de la loi du 24 décembre 1934 sur l'assainissement du marché du blé et par l'arrêté interministériel du 5 février 1935; ces deux textes ont été promulgués en Indochine par arrêté du 16 mars 1935 (*J. O. I. C.* du 20 mars 1935, p. 1298). Les opérations ont été retracées dans deux comptes ouverts dans la comptabilité annexe en piastres, à savoir: compte n° 13-10: subvention accordée à l'Indochine (art. 12 de la loi du 24 décembre 1934); compte n° 13-11: intérêts produits par les placements (subvention, loi du 24 décembre 1934). Le détail des opérations effectuées sur ces comptes ne peut être fourni par suite de la destruction des archives signalée plus haut. Toutefois, le montant des soldes créditeurs existant au 22 septembre 1945, soit: compte n° 13-10 = 930.006 $ 50; compte n° 13-11 = 18.240 $ 46 a été reversé à la caisse de réserve en numéraire par arrêté du haut commissaire n° 251/1320 du 8 septembre 1950. La subvention accordée par l'arrêté interministériel du 5 février 1935 ayant pour but d'améliorer les conditions de vente du riz, il n'y avait pas lieu d'en faire une répartition entre les pays de l'Union indochinoise qui, à l'époque, constituaient une fédération, ni de l'affecter à des travaux puisqu'il s'agissait d'améliorer les conditions de vente sur les marchés extérieurs et non de développer la culture du riz.

---

157. — M. Pann Yung expose à **M. le ministre d'Etat chargé des relations avec les Etats associés** qu'un service de dommages de guerre a été créé pour payer des indemnités aux sinistrés, en Indochine, depuis la défaite japonaise; qu'une délégation pour le Cambodge a été créée en même temps; et le prie de bien vouloir lui faire connaître: 1° le coût de la délégation pour le Cambodge de ce service depuis sa création; 2° les indemnités payées aux sinistrés du Cambodge: *a*) Français et assimilés; *b*) Cambodgiens. (*Question posée le 25 juillet 1950.*)

Réponse. — 1° Les dépenses de personnel et matériel de la sous-délégation du service des dommages de guerre pour le Cambodge se sont élevées depuis sa création, en 1948, au 30 juin 1950, à:

Personnel	1.360.573 $ 00
Matériel	110.131 $ 00
Total	1.470.704 $ 00

2° Indemnités payées aux sinistrés du Cambodge:

CATÉGORIES de dommages.	SOMMES VERSÉES					
	Aux Français et assimilés			Aux Cambodgiens.		
	En 1948	En 1949	En 1950	En 1948	En 1949	En 1950
Mobiliers	2.125.110 $ 00		813.031	60.753 $ 00		46.212 (1)
Habitations	164.639	213.976	139.705	95.415	253.409	277.470 (2)
Professions libérales	47.240	58.959	75.158	(Aucun dossier.)		
Industrie, commerce, artisanat	511.411	724.927	23.080		1.128	
Agriculture	273.000	—	—	(Sinistres en zone d'insécurité.)		
Total	5.170.236 $			734.387 $ 00		

(1) Sur 36 dossiers enregistrés, 15 ont fait l'objet d'un règlement pour la totalité de la part non différable.
(2) Sur 10 dossiers enregistrés, 4 ont fait l'objet d'un règlement; 4 autres sont en cours de règlement.

La modicité des indemnités versées aux Cambodgiens s'explique par le fait que les ressortissants des Etats associés ne sont pas appelés au bénéfice des dispositions du décret du 27 septembre 1947, modifié par le décret du 30 décembre 1950, portant application à l'Indochine de la loi du 28 octobre 1946 sur les dommages de guerre, pour les dommages dus aux rebelles. Seules quelques exceptions peuvent jouer en faveur de certains d'entre eux, notamment pour: 1° les ressortissants de l'Union française ayant servi (ou dont l'un des ascendants, descendants ou le conjoint a servi) pendant la guerre 1914-1918 ou entre le 1er septembre 1939 et la date de déclaration du sinistre, dans les forces militaires françaises ou dans les forces ayant coopéré avec elles (art. 10, § 4, du décret); 2° les personnes morales ou physiques ressortissantes de l'Etat où le dommage a été subi, si elles exploitent un service public et sur décision du haut commissaire (art. 13, alinéa 2).

---

158. — M. Pann Yung expose à **M. le ministre d'Etat chargé des relations avec les Etats associés** qu'un décret dit « décret Laval » a ordonné, pour l'Indochine, une retenue de dix pour cent sur les soldes salaires et même pensions de retraite des Indochinois, cela il y a un peu plus de douze ans; et lui demande de bien vouloir lui faire connaître: 1° le montant total des sommes obtenues par ces retenues de dix pour cent; 2° la destination donnée à ces retenues. (*Question posée le 25 juillet 1950.*)

Réponse. — Les renseignements obtenus des trésoriers-payeurs de l'Indochine ont un caractère fragmentaire et ne permettent pas de faire une réponse très précise, étant donné qu'il s'agit d'une mesure remontant à 1935 et que les archives ont presque totalement disparu à la suite du coup de force japonais du 9 mars 1945 et des événements qui lui ont succédé. La retenue de 10 p. 100 ordonnée par le décret du 16 juillet 1935, dit « décret Laval », portait sur toutes les dépenses publiques et notamment sur les soldes, salaires, indemnités, remises, gratifications, à l'exclusion toutefois des pensions des fonctionnaires retraités, aussi bien indochinois que français. Ces différentes dépenses furent mandatées pour leur montant net (déduction faite du prélèvement exceptionnel de 10 p. 100) durant tout l'exercice 1935. Ce qui revient à dire que pour l'exercice considéré, ce prélèvement exceptionnel a entièrement bénéficié aux différents budgets dont il importait, dans la plus large mesure possible, non seulement d'atténuer leurs charges, mais encore de résorber les déficits provenant des exercices antérieurs. Dès le 1er janvier 1936, le mandatement des dépenses précitées fut effectué pour leur montant brut et le montant du prélèvement versé à un compte dit « compte d'emploi des économies résultant du décret du 16 juillet 1935 ». Aux termes des dispositions réglementaires, le montant des économies ainsi réalisées devait être réparti comme suit: deux tiers à la caisse de réserve des budgets afin de permettre l'équilibre budgétaire et résorber les déficits antérieurs; un tiers versé à un compte spécial de prévoyance, unique pour l'Indochine, et créé par décret du 25 juillet 1935; ce compte présente encore actuellement un solde créditeur dans les écritures du trésorier général de: 983.646 $ 28. En fait, il semble bien que la quasi totalité des économies ait servi à la résorption des déficits budgétaires; toutefois, il n'a pas été possible d'obtenir d'autres précisions sur ce point, par suite de la destruction des documents comptables de la trésorerie générale consécutive aux événements de mars 1945 et décembre 1946.

---

159. — M. Pann Yung demande à **M. le ministre d'Etat chargé des relations avec les Etats associés** de bien vouloir lui faire connaître: 1° le montant (en piastres indochinoises) de la circulation fiduciaire de la Banque de l'Indochine au 30 juin 1950; 2° le poids de l'encaisse métallique (or ou argent) garantissant cette circulation fiduciaire. (*Question posée le 25 juillet 1950.*)

Réponse. — Le montant de la circulation fiduciaire était, au 30 juin 1950, de 4.568.203.788 piastres. Conformément aux dispositions du décret du 31 mai 1930 relatif au régime monétaire de l'Indochine, complétées par celles de la loi du 31 mars 1931 portant renouvellement du privilège d'émission de la Banque de l'Indochine, la garantie de la circulation fiduciaire est constituée actuellement, non par des encaisses métalliques, mais par des avoirs en francs et des créances de la Banque de l'Indochine résultant de ses avances consenties au Trésor.

---

203 — M. le colonel Bichon demande à **M. le ministre d'Etat chargé des relations avec les Etats associés** dans quelles conditions, et selon quelles formalités les expatriés d'Indochine, et en particulier ceux des régions évacuées, peuvent transférer dans un autre territoire de l'Union française (France et outre-mer) les indemnités pour dommages de guerre subis en Indochine. (*Question posée le 22 février 1951.*)

Réponse. — La possibilité, pour les sinistrés d'Indochine, de transférer les indemnités pour dommages de guerre dans un autre territoire de l'Union française est expressément prévue par les articles 31 et 75 du décret du 27 septembre 1947, modifié par le décret du 30 décembre 1950. Ce transfert s'effectue suivant les formalités et dans les conditions suivantes: 1° Formalités. — La demande de transfert établie par le sinistré est adressée au haut commissaire de France en Indochine, service des dommages de guerre. Elle doit comporter un exposé des motifs justifiant la demande, en même temps qu'un projet de remploi. Cette demande est instruite par les services de dommages de guerre locaux. Conformément à l'article 31 du décret du 27 septembre 1947, la décision en la matière appartient au haut commissaire de France en Indochine. Toutefois, l'autorisation de transfert n'est accordée par ce haut fonctionnaire qu'après avis du ministre des Etats associés, lequel s'assure au préalable de l'accord du ministère de la reconstruction et de l'urbanisme. Pour les transferts dans la métropole, seuls ces trois organismes ont à intervenir. En cas de transfert dans un territoire relevant de l'autorité du ministère de la France d'outre-mer, l'accord de ce dernier et celui du chef du territoire où la reconstitution est envisagée, doivent être requis en plus des accords et avis précédents. 2° Conditions. — Dès que le transfert est accordé, le dossier du sinistré est transmis au ministère de la reconstruction et de l'urbanisme qui le classe et l'affecte, suivant ses propres normes, d'un ordre de priorité respectant les droits du bénéficiaire du transfert. A partir de ce moment, le sinistré d'Indochine n'a plus affaire qu'aux services du M. R. U. Si son transfert a eu lieu sur la métropole, c'est ce département qui prend entièrement à sa charge les frais de reconstitution du bien détruit. Mais si le transfert a lieu sur un territoire de l'Union française, la charge financière en incombe pour 80 p. 100 au M. R. U. et pour 20 p. 100 au budget du territoire bénéficiaire. Il appartient, dans ce cas, au sinistré, de se mettre également en rapport avec le chef du territoire. Jusqu'à présent, le souci majeur

des autorités responsables de la présence française en Indochine a été d'éviter de compromettre, par des transferts massifs à l'extérieur, le relèvement des activités économiques essentielles dans ce territoire. Aussi le haut commissaire a-t-il jusqu'à maintenant limité les autorisations à des cas particuliers présentant un intérêt humain évident (personnes âgées, veuves, orphelins, etc.). Cependant, l'impossibilité où se trouvent de nombreux sinistrés de reconstituer actuellement leurs biens dans certaines régions de l'Indochine paraît rendre nécessaire un octroi plus libéral des autorisations de transferts, notamment aux évacués qui ont quitté l'Indochine sans espoir ou sans possibilité de retour. Toute demande provenant de sinistrés de cette catégorie est examinée avec bienveillance, et satisfaction lui sera donnée dans toute la mesure où le transfert est conciliable avec le maintien du potentiel économique indochinois.

DEFENSE NATIONALE

207. — M. Borrey expose à **M. le ministre de la défense nationale** la situation paradoxale des militaires originaires des territoires d'outre-mer, au sens géographique du terme, en service en Indochine, qui sont obligés de passer leur congé de fin de campagne dans la métropole, alors qu'ils préféreraient le passer dans leur pays d'origine. Il lui demande les mesures qu'il compte prendre pour remédier à cette situation. (*Question posée le 27 février 1951.*)

Réponse. — Les militaires originaires des territoires et départements d'outre-mer peuvent prétendre à une concession de passage gratuit aller et retour pour se rendre en congé dans leur pays d'origine, tous les cinq ans d'absence de ce pays, ce qui, dans le cas des militaires ayant effectué un séjour en Indochine, correspond à la durée d'un séjour sur ce théâtre d'opérations, précédé ou suivi d'un séjour en métropole. Les disponibilités budgétaires ne permettent pas d'accroître cet avantage.

FRANCE D'OUTRE-MER

189. — M. Paul Catrice demande à **M. le ministre de la France d'outre-mer** de vouloir bien lui indiquer quels sont les chiffres, pour chaque province de Madagascar, en indiquant pour chaque réponse, le nombre: *a*) des élèves; *b*) des moniteurs autochtones; *c*) des moniteurs européens: 1° des sections professionnelles scolaires ordinaires; 2° des sous-sections agricoles comprises dans ces sections professionnelles; 3° des sections professionnelles spéciales; 4° des ateliers professionnels de district. (*Question posée le 23 janvier 1951.*)

Réponse. — Les renseignements demandés par l'honorable parlementaire sont compris dans le tableau ci-dessous:

	2e DEGRÉ — Sections professionnelles scolaires. Ecoles régionales (section industrielle + section agricole).	2e DEGRÉ — Sous-sections agricoles comprises dans les sections professionnelles des écoles régionales.	3e DEGRÉ — Sections professionnelles spéciales et école industrielle de Tananarive.	1er DEGRÉ — Ateliers de district.
Province de Tananarive.				
Elèves	149	57	153	348
Contremaîtres autochtones	12	3	10	27
Contremaîtres européens	»	»	9 dont un en congé.	»
Province de Fianarantsoa.				
Elèves	151	57	54	350
Contremaîtres autochtones	12	4	4	16
Contremaîtres européens	»	»	1 contractuel	»
Province de Tuléar.				
Elèves	64	12	»	330
Contremaîtres autochtones	5	1	»	21
Contremaîtres européens	»	»	»	»
Province de Majunga.				
Elèves	71	7	18	465
Contremaîtres autochtones	6	»	»	20
Contremaîtres européens	»	»	»	»
Province de Tamatave.				
Elèves	94	15	130	334
Contremaîtres autochtones	9	1	11	61
Contremaîtres européens	»	»	1	»
Totaux:				
Elèves	529	148	355	1.827
Contremaîtres autochtones	44	9	25	105
Contremaîtres européens	»	»	11	»

197. — M. C. Boussenot demande à **M. le ministre de la France d'outre-mer** de bien vouloir lui faire connaître le montant des secours, subventions ou avances consentis par la métropole aux territoires d'outre-mer victimes de calamités et cyclones ainsi que les conditions dans lesquelles les uns et les autres ont été accordés à ces territoires. (*Question posée le 15 février 1951.*)

Réponse. — Les mesures suivantes ont été prises par la métropole pour venir en aide aux populations des territoires d'outre-mer victimes de cyclones ou de calamités: 1° Afrique occidentale française. — Le conseil des ministres a décidé qu'une subvention de 45 millions de francs serait accordée au budget général de l'A. O. F. à titre de participation de la métropole à la réparation des dommages causés en Afrique occidentale française par les pluies et les inondations du dernier hivernage. D'après les renseignements fournis par le ministère des finances les crédits afférents à cette subvention devraient être inscrits au projet de loi portant collectif d'ordonnancement pour 1950. — 2° Afrique équatoriale française. — Pour aider à la réparation des dommages causés au Tchad par les pluies et inondations de juillet, août et septembre 1950, le conseil des ministres a décidé l'octroi d'une subvention de 5 millions. Ce crédit devrait également être inscrit au collectif d'ordonnancement de 1950. 3° Comores. — Le conseil des ministres du 9 février 1951 a décidé de consacrer 50 millions de francs à la réparation des dommages causés à l'archipel des Comores par le cyclone des 23 et 24 décembre 1950. Ces crédits doivent être inscrits au collectif d'ordonnancement de 1950. Une avance de trésorerie du même montant est consentie au territoire en attendant l'intervention du vote du Parlement. Il a, par ailleurs, été demandé au ministre des finances d'étudier la possibilité d'accorder une subvention d'équilibre du budget local, ainsi qu'une avance du Trésor métropolitain pour l'indemnisation des sinistres privés. 4° Madagascar. — Des demandes de subventions du budget de l'Etat et d'avances du Trésor métropolitain sont à l'étude en vue de secourir les victimes des cyclones de mars 1949 à Tamatave, février 1950 à Antalaha, et janvier 1951 à Fort-Dauphin. 5° Pour parer avec efficacité aux conséquences financières des cataclysmes naturels qui frappent les territoires d'outre-mer le département de la France d'outre-mer étudie actuellement une formule de fonds commun à l'ensemble des territoires de l'Union française, qui serait alimenté annuellement par des cotisations de chacun des territoires intéressés, cotisations provenant soit des fonds de réserve, soit des ressources normales.

202. — M. Jousselin demande à **M. le ministre de la France d'outre-mer:** 1° s'il n'est pas possible qu'un institut de recherches agricoles, financé par l'Etat, doive appliquer à l'égard du personnel engagé par lui des conditions s'inspirant, soit des droits des universitaires, soit des dispositions en vigueur à l'égard des chercheurs de l'office national de la recherche scientifique et permettant de faire participer les inventeurs éventuels à la propriété industrielle de leurs procédés et de les intéresser à l'exploitation des brevets; 2° s'il ne juge pas opportun d'user des droits réservés à l'Etat par les statuts desdits instituts à l'effet d'aider la mise au point industrielle et éventuellement de promouvoir dans le cadre de la loi sur le développement social et économique des T. O. M. l'exploitation de tous procédés de traitement des produits agricoles tropicaux susceptibles d'application intéressante à l'échelle des collectivités rurales africaines; 3° s'il ne pense pas que le droit pour lesdits instituts de déposer des brevets à l'étranger devrait faire l'objet d'une autorisation préalable et conditionnelle de l'Etat. (*Question posée le 20 février 1951.*)

2e *réponse.* — La direction de l'agriculture, de l'élevage et des forêts a terminé l'étude des problèmes soulevés par la question écrite posée par l'honorable parlementaire le 20 février 1951. 1re *question.* — Les instituts de recherche agricole dont l'activité s'oriente particulièrement vers les territoires d'outre-mer sont des associations régies par la loi du 1er juillet 1901. Ce sont donc des organismes privés pour lesquels les règles du droit administratif ne sont pas applicables. Il n'existe en droit privé, en France aucun texte général astreignant l'employeur à citer le nom du ou des inventeurs dans le libellé d'un brevet d'invention non plus qu'à reconnaître par des parts de redevances ou des rémunérations exceptionnelles leurs droits de propriété industrielle, du moment que ce, ou ces inventions ont pour mission permanente la recherche d'améliorations dans le domaine visé. Dans le cadre contractuel, en ce qui concerne les organismes de recherche, le statut des instituts est muet à ce sujet. Mais les contrats types se référant à la loi française indiquent: que l'institut est seul juge des gratifications à attribuer, que l'agent doit toute son activité à l'engagiste et qu'il s'interdit, sans autorisation, toute publication, etc. Malgré ces restrictions, les intérêts matériels et scientifiques de l'inventeur ne sont pas forcément lésés, le conseil d'administration examinant chaque cas particulier et les représentants de l'administration des territoires d'outre-mer sont presque majoritaires au sein des conseils. Le produits des redevances éventuelles devrait être utilisé à: couvrir les frais de brevet — reconnaître les mérites de l'inventeur — concourir au fonds de recherches. 2e *question.* — *a*) Il est prévu statutairement que les brevets pourront être utilisés par l'administration à des fins d'intérêt général dans des conditions à fixer par elle après accord avec le conseil d'administration des instituts. Il est bien évident que, puisque les associations susvisées s'interdisent tout but lucratif et qu'elle sont alimentées par des subventions en provenance des différents budgets coloniaux, si un bénéfice doit être retiré, de recherches ayant abouti et ayant conduit à une prise de brevet, celui-ci doit être utilisé prioritairement pour l'amélioration du sort des populations d'outre-mer et particulièrement des collectivités rurales; *b*) l'intervention du département, dans le cadre de la loi

du 30 avril 1946, pour promouvoir les méthodes et procédés nouveaux est une question d'opportunité à examiner dans chaque cas particulier et dont l'efficience dépendra, vraisemblablement, des crédits disponibles. *3e question.* — Le dépôt de brevet à l'étranger devrait être approuvé par le conseil d'administration, or, ainsi qu'il est dit plus haut, l'administration est là largement représentée. L'autorisation administrative pure augmenterait les délais et générait, peut-être, l'aspect strictement confidentiel qui doit présider à ce genre de formalité.

N. B. — Dans le cas qui a motivé, vraisemblablement, l'intervention de l'honorable parlementaire, un ex-chercheur de l'institut de recherches sur les huiles de palme et oléagineux a mis au point un méthode d'extraction d'huile de palme. Il est nécessaire de construire un prototype de machine. Faute d'équipement mécanique, l'institut est amené à céder la licence à un ou deux constructeurs français, lesquels ne s'intéresseraient pas à la construction s'ils n'avaient pas une priorité industrielle. Les essais du prototype seront effectués dans les stations d'outre-mer de l'I. R. H. O. Si ensuite la construction en série du matériel est décidée, les intérêts de l'inventeur seront ménagés de même que ceux des populations locales.

---

211. — M. La Gravière rappelle à **M. le ministre de la France d'outre-mer** qu'une association religieuse qui lui avait demandé l'autorisation d'exercer son activité en Afrique occidentale française et en Afrique équatoriale française, apprit, par lettre du cabinet « qu'il appartient aux seuls hauts-commissaires, commissaires, commissaires ou gouverneurs d'autoriser, ou non, l'association dont il s'agit dans les territoires d'outre-mer et sous tutelle »; lui signale que le gouverneur général, haut-commissaire de la République en Afrique occidentale française, avait fait connaître à cette association religieuse que, « conformément aux instructions du gouvernement français », il avait le regret de ne pouvoir donner l'autorisation demandée; que le gouverneur général, haut-commissaire de la République française en Afrique équatoriale française, a pris un arrêté d'interdiction à l'égard de l'association dont il s'agit; et que des dispositions semblables furent formulées par décision publiée au *Journal officiel* du Cameroun sous tutelle française, et lui demande: 1° ce qu'il pense du fait que, d'une part, le cabinet déclare que la décision « appartient aux seuls hauts-commissaires, commissaires ou gouverneurs » et que, d'autre part, un haut-commissaire prend sa décision « conformément aux instructions du Gouvernement français »; 2° si les refus ainsi formulés ne le sont pas contre les traditions libérales de la France en matière confessionnelle, contre les principes proclamés par la Constitution de 1946 et contre les dispositions de la Convention de Saint-Germain-en-Laye, du 10 septembre 1919, laquelle affirme essentiellement en son article 11: les puissances signataires, exerçant des droits de souveraineté ou une autorité dans les territoires africains, « protégeront et favoriseront, sans distinction de nationalité ni de culte les institution et les entreprises religieuses... », et, « ...les missionnaires auront le droit d'entrer, de circuler et de résider sur le territoire africain avec faculté de s'y établir pour poursuivre leur œuvre religieuse... » (*Question posée le 13 mars 1951.*)

Réponse. — 1° le ministre de la France d'outre-mer donne en matière d'ordre public et d'administration générale des directives, des instructions ou des informations aux chefs de territoire. Ceux-ci, dépositaires des pouvoirs de la République et responsables de l'ordre public, prennent leurs décisions dans la limite de leurs attributions; 2° les principes énoncés par la Constitution de 1946 ne sauraient aller à l'encontre du principe de l'ordre public dont le respect s'impose même aux étrangers résidant dans le territoire national. L'article 11 de la Convention de Saint-Germain-en-Laye de 1919 la réaffirme même expressément quand, après avoir stipulé que les nations signataires... « protégeront et favoriseront, sans distinction de nationalité ni de culte, les institutions et entreprises religieuses », il précise, dans son dernier alinéa: « l'application des dispositions prévues aux deux alinéas précédents ne comprendra pas d'autres restrictions que celles qui seront nécessaires au maintien de la sécurité et de l'ordre public... ». Cette même expresse réserve se retrouve, en ce qui concerne le Togo et le Cameroun, dans les dispositions de l'article 10 des Accords de Tutelle, beaucoup plus récents que la Convention de Saint-Germain-en-Laye. Après avoir prévu que « les missionnaires auront le droit d'entrer, de circuler et de résider sur le territoire africain avec faculté de s'y établir pour poursuivre leur œuvre religieuse », il ajoute (art. 11): « Les dispositions du présent article n'affecteront en rien le devoir qui incombe à l'autorité chargée de l'administration, d'exercer le contrôle nécessaire au maintien de l'ordre public » et, plus loin, « l'autorité chargée de l'administration garantira aux habitants du territoire la liberté de parole, de presse, de réunion... sous la seule réserve des nécessités de l'ordre public ».

Paris. — Imprimerie des *Journaux officiels*, 31, quai Voltaire.